

PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Programme *Français,*
langue d'enseignement

Coordination et rédaction

Direction de l'évaluation des apprentissages

Direction des programmes d'études en formation générale des jeunes

Direction générale de la formation générale des jeunes et des adultes

Sous-ministériat de la pédagogie et des services à l'enseignement

Pour information

Renseignements généraux

Ministère de l'Éducation

1035, rue De La Chevrotière, 27^e étage

Québec (Québec) G1R 5A5

Téléphone : 418 643-7095

Ligne sans frais : 1 866 747-6626

© Gouvernement du Québec, 2026

Ministère de l'Éducation

ISBN 978-2-555-04261-2 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2026

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT, DU SECONDAIRE	3
Conceptualisation du programme	4
ASSISES DU PROGRAMME – LA LANGUE ET LA CULTURE	5
Répertoire culturel.....	6
RELATIONS ENTRE LE PROGRAMME <i>FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT</i> ET LES AUTRES ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FORMATION	10
Relations avec les domaines généraux de formation	10
Relations avec les compétences transversales.....	10
Relations avec le domaine des langues et les autres domaines d'apprentissage	12
CONTEXTE PÉDAGOGIQUE	14
Attentes de fin de cycle au 3 ^e cycle du primaire.....	14
Rôle des élèves.....	16
Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant.....	16
INTENTION DE COMMUNICATION	18
Catégories d'intentions de communication.....	19
Situation de communication.....	22
Énonciatrice ou énonciateur	22
Destinataire	25
Contexte	26
COMPÉTENCES EN FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT	28
Communiquer oralement selon des modalités variées.....	29
Attentes de fin de cycle pour la compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i>	31
Lire des textes variés.....	34
Attentes de fin de cycle pour la compétence <i>Lire des textes variés</i>	36

Écrire des textes variés	38
Attentes de fin de cycle pour la compétence <i>Écrire des textes variés</i>	40
Composantes et savoir-faire des compétences en français, langue d'enseignement	42
Composantes et savoir-faire liés à la posture de réception	43
Composantes et savoir-faire liés à la posture de production	50
RESSOURCES LANGAGIÈRES ET CULTURELLES	56
Genres, formes et supports	57
Genres	57
Formes.....	62
Supports	69
Grammaire du texte.....	70
Genres à dominante narrative	78
Genres à dominante descriptive	93
Genres à dominante explicative.....	99
Genres à dominante justificative	103
Genres à dominante argumentative	107
Grammaire de la phrase	114
Le système de conjugaison	115
Les rôles de la ponctuation	119
Lexique et orthographe lexicale	122
Lexique	122
Orthographe lexicale.....	133
Éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux.....	135
Éléments verbaux.....	135
Éléments paraverbaux	138
Éléments non verbaux.....	139
Outils de soutien à l'apprentissage.....	140

PRÉSENTATION DU CADRE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES – FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT, AU SECONDAIRE	142
Considérations générales.....	142
Introduction à l'évaluation des apprentissages – <i>Français, langue d'enseignement</i> , au secondaire	144
Évaluation de la compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i>	145
Pondération de la compétence pour la constitution du résultat au bulletin	145
Présentation des critères d'évaluation	145
Éléments favorisant la compréhension des critères d'évaluation.....	146
Évaluation de la compétence <i>Lire des textes variés</i>	149
Pondération de la compétence pour la constitution du résultat au bulletin	149
Présentation des critères d'évaluation	149
Éléments favorisant la compréhension des critères d'évaluation.....	150
Évaluation de la compétence <i>Écrire des textes variés</i>	151
Pondération de la compétence pour la constitution du résultat au bulletin.....	151
Présentation des critères d'évaluation	151
Éléments favorisant la compréhension des critères d'évaluation.....	152
ANNEXE 1 : GLOSSAIRE.....	155
ANNEXE 2 : STRATÉGIES	159
ANNEXE 3 : CARTES CONCEPTUELLES DES CONTENUS EN GRAMMAIRE DE LA PHRASE DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE.....	163
ANNEXE 4 : REPÈRES POUR LA MENTION DES SOURCES	174
ANNEXE 5 : MARQUES DU MODE-TEMPS ET DE LA PERSONNE GRAMMATICALE	177

INTRODUCTION

La langue française et la culture québécoise au cœur du programme

Le français est la langue officielle du Québec et le fondement de sa culture nationale. C'est le trait d'union entre toutes les citoyennes et tous les citoyens québécois et, à ce titre, il occupe une place centrale à l'école. L'apprentissage du français se vit dans la classe au quotidien, car les enseignantes et enseignants l'utilisent dans toutes les matières, mais en font également un enseignement de façon ciblée lors des périodes consacrées au français.

Ce programme de français, langue d'enseignement, au secondaire est notamment conçu pour amener les élèves à développer un rapport positif à l'égard de la langue française et de la culture québécoise, au cœur de la classe de français. Il puise dans la culture québécoise et francophone pour l'enseignement de la langue. Il valorise nos artistes, nos chansons, nos traditions, notre cinéma et notre littérature. Enraciné dans la culture québécoise, il fait du français bien plus qu'un outil de communication : c'est le socle de la vie collective de la nation québécoise.

La communication orale pour mieux s'exprimer et interagir

Dans ce programme, la compétence à communiquer oralement est placée en premier pour rendre compte de son importance dans le développement des compétences langagières chez les élèves. Ces derniers amorcent l'école secondaire en sachant communiquer oralement, mais doivent apprendre à le faire avec clarté et confiance, dans des contextes variés et de plus en plus précis. Tous les jours, les élèves interagissent en français dans la classe. Cela veut dire écouter, comprendre, poser des questions, présenter des idées, mais aussi visionner des documentaires, écouter des chansons québécoises ou voir des pièces de théâtre. Ces expériences culturelles sont choisies dans l'optique d'ouvrir les élèves à la culture québécoise, francophone et autochtone.

Les élèves apprennent également à prendre la parole dans des situations concrètes et variées. Cette prise de parole peut se faire lors d'exposés oraux, mais aussi lors de cercles de lecture, de débats et de rencontres avec des artistes québécois ou dans tout autre contexte jugé pertinent par l'enseignante ou l'enseignant. Ces pratiques développent chez les élèves une capacité d'écoute critique, une habileté à saisir les nuances et les registres de langue ainsi qu'une compréhension plus fine des réalités sociales et culturelles du Québec et du monde francophone. Grâce à la diversité de ces situations de communication, les élèves apprennent à défendre une opinion et à dialoguer avec respect, des compétences précieuses tant à l'école que dans la vie en société.

La lecture sous toutes ses formes pour motiver les élèves et développer leur culture

Dans ce programme, les élèves doivent lire tous les jours des textes variés qui présentent des niveaux de difficulté différents. Les livres occupent une grande place dans la classe de français. Ils sont importants pour développer le goût de la lecture chez les élèves de même que leur compétence à lire. D'autres textes sont également importants dans la classe de français, comme les chansons, dont les paroles deviennent un objet d'étude de la langue, ou les revues d'actualité. À travers ces nombreuses lectures, les élèves développent leur culture et élargissent leur compréhension du monde, ce qui est essentiel à leur réussite dans toutes les disciplines scolaires ainsi qu'à leur participation à la vie citoyenne.

Ce programme de français amène les élèves à lire tous les jours pour devenir compétents en lecture et développer leur bagage langagier et culturel en découvrant les voix multiples des autrices et des auteurs du Québec, des nations autochtones et de la francophonie. Ce faisant, non seulement les élèves s'ouvrent à la richesse de la langue française, mais ils renforcent aussi leur sentiment d'appartenance à la culture québécoise et leur compréhension de celle-ci, dans toute sa richesse.

L'écriture fréquente de textes variés pour mieux maîtriser la langue écrite

L'écriture occupe une grande place dans la classe de français, car elle permet aux élèves de mieux structurer leur pensée et de maîtriser les subtilités de la langue écrite, ce qui leur sera bénéfique sur le plan tant scolaire que professionnel.

Les élèves doivent donc écrire à chacun des cours de français, que ce soit pour produire un nouveau texte ou améliorer un texte, ou dans tout autre contexte jugé pertinent par l'enseignante ou l'enseignant. La longueur des textes produits est modulée en fonction des contextes offerts aux élèves ainsi que de la complexité des exigences liées à la situation d'écriture. En outre, les élèves apprennent des règles grammaticales ainsi qu'un vocabulaire de plus en plus spécialisé qui leur permettent de parler de la langue française et de viser sa maîtrise.

À travers le programme de français, langue d'enseignement, au secondaire, les élèves développent donc leurs compétences en français par la communication orale, la lecture et l'écriture afin de maîtriser la langue et de développer un sentiment d'appartenance à la nation québécoise et à la communauté francophone.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT, DU SECONDAIRE

Une langue, c'est un instrument qui permet, entre autres, de construire la pensée et de la communiquer. En ce sens, le programme de formation de français, langue d'enseignement, contribue à développer des compétences communicationnelles utilisées tant en contexte scolaire qu'à l'extérieur de l'école. Ces compétences permettront aux élèves de participer activement à la société québécoise et de s'y épanouir dans un environnement où le numérique teinte de plus en plus les communications, tant orales qu'écrites.

Afin de permettre aux élèves de développer un rapport positif à l'égard de la langue française et de la culture, notamment de la culture francophone du Québec et d'ailleurs, il importe de leur offrir un environnement d'apprentissage riche et stimulant. C'est donc à travers une diversité d'expériences culturelles incluant des discours et des textes que les apprentissages des élèves se réalisent. Porteurs du patrimoine québécois, francophone ou issu des Premières Nations et des Inuit, ainsi que de la richesse d'autres cultures, ces leviers constituent pour les élèves une occasion unique de former leur identité personnelle, de développer un rapport positif à la langue française et d'élargir leur vision du monde. Avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant, qui se fait médiatrice ou médiateur, les élèves enrichissent leur univers culturel : leur curiosité est mise en éveil, leurs expériences sont signifiantes et leurs moments d'échange, fréquents.

Pour comprendre le fonctionnement de la langue et en maîtriser l'usage, les élèves sont appelés à acquérir des ressources langagières et culturelles. Pour ce faire, ils doivent s'approprier graduellement un métalangage qui leur permettra d'intervenir avec précision lorsqu'ils participent à des activités en lien avec la langue orale et écrite. Au fil de leur scolarité, les élèves devront également apprendre à utiliser leur bagage langagier et culturel à travers de nombreux savoir-faire dans des situations de plus en plus diversifiées, dans le but de développer leur littératie et ainsi de répondre aux différents besoins de la vie courante tout en s'épanouissant comme individus.

Le programme du secondaire contribue à l'atteinte des visées en amenant les élèves à mieux comprendre et maîtriser la langue ainsi qu'à réfléchir aux effets du recours aux diverses ressources langagières et culturelles dans des contextes de plus en plus complexes. Les élèves développent ainsi leur engagement et leur pouvoir d'action grâce à la langue française.

Les visées du programme

- Développer un rapport positif à l'égard de la langue française, orale et écrite, et de la culture
- Comprendre le fonctionnement de la langue et en maîtriser les ressources langagières et culturelles
- Développer sa littératie pour entrer en relation avec le monde et la culture

Conceptualisation du programme

Le schéma ci-contre se veut une représentation structurelle et dynamique des éléments du programme à la base de la planification de l'enseignante ou de l'enseignant, tant au primaire qu'au secondaire. En effet, la **culture**, l'**intention de communication**, les **compétences** et les **ressources langagières et culturelles** sont en interrelation pour servir les **visées** du programme.

Situés au cœur du programme, les **élèves** de même que l'**enseignante** ou l'**enseignant** occupent une place centrale. **Êtres uniques aux besoins, aux goûts et aux champs d'intérêt diversifiés**, les élèves évoluent dans un espace langagier et culturel. La **culture** se révèle un fondement dont l'enseignante ou l'enseignant tient compte lors de sa planification pour favoriser les apprentissages des élèves liés au programme *Français, langue d'enseignement*.

Pour chacune des situations ou des activités d'apprentissage dans lesquelles les élèves sont amenés à s'engager, ils adoptent un rôle ou une combinaison de rôles parmi ceux d'auditrice ou d'auditeur, de locutrice ou de locuteur, de lectrice ou de lecteur ou de scriptrice ou de scripteur. Ils s'assurent de répondre à une **intention de communication** individuelle ou collective, personnelle ou imposée, en tenant compte de l'énonciatrice ou de l'énonciateur ou de la ou du destinataire ainsi que du contexte.

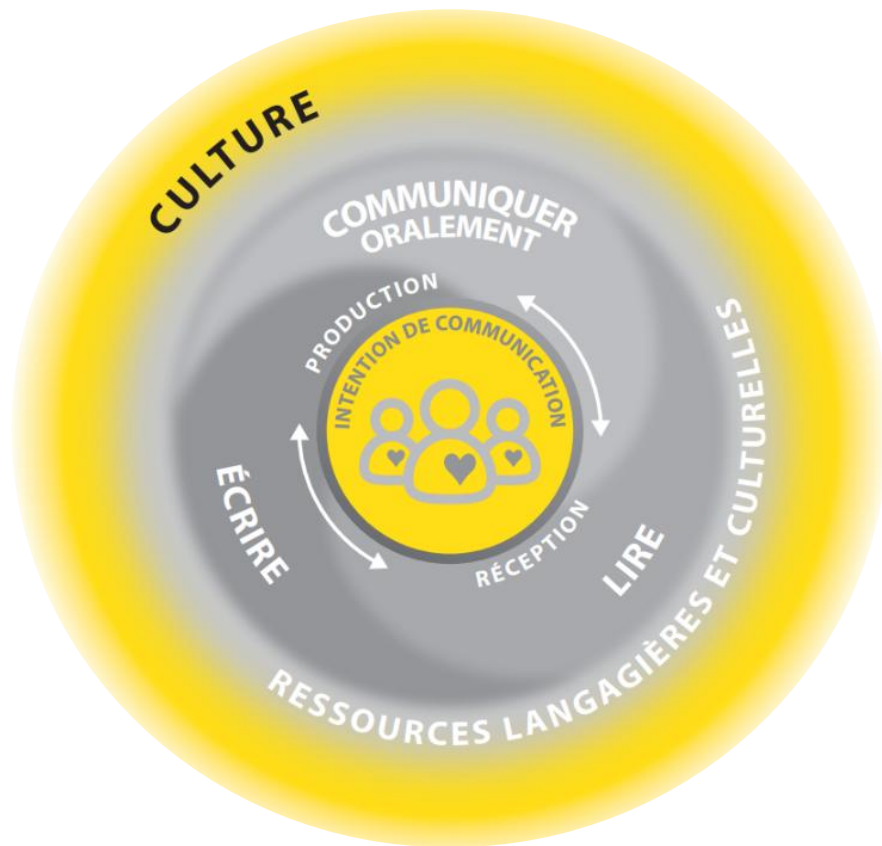
Les **compétences** sont présentées de façon que l'ordre de lecture habituel débute avec la communication orale puisque la forme orale d'une langue sert de fondement à l'apprentissage de sa forme écrite. À travers les différentes situations et activités d'apprentissage qui leur sont proposées, les élèves développent leurs compétences de façon interreliée.

Ainsi, les élèves sont en mesure de s'approprier, de consolider ou d'utiliser à bon escient certaines **ressources langagières et culturelles** pour apprendre la langue, pour en comprendre le fonctionnement, pour communiquer oralement, pour lire et pour écrire.

Schéma 1 – Conceptualisation du programme



Schéma 2 – Culture et conceptualisation du programme



La langue française et la culture constituent les fondements du cours de français. Elles y sont considérées à la fois comme des objets d'apprentissage, des ressources pour la communication, des occasions d'échanges propices au développement de l'identité personnelle et collective et des conditions pour une pleine participation à la vie en société. La culture oriente les choix effectués par l'enseignante ou l'enseignant dans

sa démarche de planification pédagogique liée au cours de français, langue d'enseignement. La conception de la langue n'est pas réduite à sa dimension normative ou utilitariste; la langue est plutôt perçue comme un vecteur de développement personnel, essentiel à la constitution, à la consolidation et à la transmission de la culture ainsi qu'à l'ouverture sur le monde.

En classe, les élèves sont amenés à réfléchir sur la langue et à reconnaître leur bagage langagier et culturel, qui se construit depuis leur naissance et qui donne du sens à leur monde. Ils s'ouvrent à la culture qui, à travers des interactions vécues à l'école, s'articule autour d'objets, de pratiques et d'expériences grâce à la médiation de l'enseignante ou de l'enseignant. Les élèves sont ainsi amenés à prendre conscience du rôle de la langue pour construire leur pensée et leur identité, apprendre et communiquer. Les élèves découvrent le plaisir et le pouvoir de maîtriser la langue française pour mieux se situer dans la diversité langagière et culturelle qui les entoure.

En acquérant des ressources langagières et culturelles, les élèves s'intéressent au passé, se situent dans le présent et envisagent l'avenir. Grâce à des repères culturels signifiants, issus notamment de la culture québécoise, de la francophonie ou des Premières Nations et des Inuit, ils enrichissent le rapport qu'ils entretiennent avec eux-mêmes, avec les autres et avec le monde. Les ressources langagières et culturelles permettent plus précisément d'établir des liens entre leur conception de la langue, l'étude et la production de discours et de textes ainsi que les expériences culturelles vécues. L'environnement numérique leur offre justement l'occasion de faire des ponts entre leur culture personnelle et ce qui existe autour d'eux.

Répertoire culturel

Le répertoire culturel est un cadre de référence qui présente des critères de sélection pour orienter la planification de l'enseignante ou de l'enseignant concernant les expériences culturelles, les discours et les textes, tant en réception qu'en production. Bien qu'il soit souhaité que les élèves entrent quotidiennement en contact avec des expériences culturelles et des textes et qu'ils en produisent fréquemment, des balises annuelles fournissent des seuils minimaux permettant le développement des compétences en français ainsi que l'atteinte des visées du programme.

Les expériences culturelles vécues en classe contribuent au développement du rapport des élèves à la culture québécoise francophone. Le répertoire culturel vise à enrichir les expériences culturelles des élèves et à leur faire découvrir des discours et des textes stimulants dans le but de développer leur bagage langagier et culturel. À ce titre, les bibliothèques numériques, scolaires et municipales peuvent faciliter l'accessibilité à des œuvres variées et adaptées à tous. Pour former des élèves cultivés, c'est-à-dire à la fois héritiers, critiques et interprètes d'objets de culture, il importe de les sensibiliser à la tradition orale et aux textes qui en marquent l'évolution (ex. : mythes, légendes, dictons, chansons, films québécois) ainsi qu'au rayonnement de la langue française et à son évolution. Pour ce faire, les élèves écoutent et lisent des discours et des textes d'hier et d'aujourd'hui riches de significations, présentant des niveaux de complexité croissants et provenant du Québec, des Premières Nations et des Inuit, d'autres régions de la francophonie ainsi que du patrimoine mondial.

Les élèves s'engagent dans des expériences culturelles souvent grâce à des échanges avec des personnes qui font de la langue un outil de travail privilégié. Ils diversifient les sources qu'ils consultent, fréquentent des lieux et des événements qui mettent en valeur des productions et des objets culturels. Ils produisent des textes de longueurs et de genres variés, respectant les critères de sélection. De plus, grâce à la médiation de l'enseignante ou de l'enseignant, les élèves situent les expériences culturelles et les textes dans leur contexte social et historique de création et de diffusion. Ainsi, ils découvrent les raisons pour lesquelles ces expériences peuvent être considérées comme marquantes pour une personne, une société ou une époque.

Tableaux du répertoire culturel

Les expériences culturelles

Une **expérience culturelle** peut correspondre à la rencontre d'acteurs du milieu culturel (ex. : autrice ou auteur, comédienne ou comédien, illustratrice ou illustrateur), à la découverte d'un lieu mettant en valeur la langue et la culture (ex. : bibliothèque, salon du livre, théâtre) ou à toute autre activité culturelle (ex. : club de lecture, participation à un concours d'art oratoire, visionnement d'un numéro d'humour). C'est tout ce qui se réalise autour de l'activité, donc **avant, pendant et après** celle-ci, qui fait qu'elle devient une « expérience » culturelle pour les élèves.

Les balises représentent un minimum d'expériences culturelles à vivre chaque année. Le contact régulier avec des expériences culturelles québécoises constitue un fil conducteur essentiel pour permettre aux élèves d'atteindre les visées du programme.

Balises annuelles	Exemple de planification annuelle
Minimalement 5 expériences culturelles Provenance : • Expériences associées à la culture québécoise francophone • Recommandation d'ajouter une ou des expériences supplémentaires issues des cultures des Premières Nations ou des Inuit, de la francophonie ou du patrimoine mondial	Pour les 5 expériences culturelles associées à la culture québécoise francophone, l'enseignante ou l'enseignant pourrait faire un usage pédagogique : • D'une rencontre avec une autrice québécoise (en personne ou en virtuel) • D'une exposition de productions culturelles faites par les élèves de la classe • D'une visite à la bibliothèque • D'un visionnement en ligne d'une pièce de théâtre • D'une sortie au cinéma du quartier pour assister à une adaptation cinématographique d'un texte

Exemples d'expériences culturelles

Dans la classe : cercle de lecteurs et d'auteurs, concours littéraire ou d'art oratoire, échange de recommandations culturelles, rencontre en ligne ou en personne avec un créateur de productions culturelles ou ayant la langue comme outil de travail privilégié, visionnement d'une production culturelle diffusée sur une plateforme québécoise en ligne (ex. : film, pièce de théâtre, spectacle d'humour), etc.

À l'école : activité d'animation littéraire à la bibliothèque, bibliobus, exposition de créations culturelles, échange de découvertes culturelles, résidence d'auteurs, d'artistes ou d'œuvres, spectacle, etc.

À l'extérieur de l'école : bibliothèque publique, cinéma, librairie, maison de la culture, monument patrimonial, musée, salle de spectacle, salon du livre, théâtre, etc.

Les discours et les textes

Discours : production langagière dynamique, accompagnée ou non d'éléments modaux, transmise à l'oral (ex. : causerie, débat, exposé oral, discussion, improvisation).

Texte : production langagière figée, accompagnée ou non d'éléments modaux, transmise à l'oral ou à l'écrit (ex. : article de journal, livre imprimé de toute forme, numéro d'humour, pièce de théâtre).

Les balises représentent un minimum de discours et de textes à faire découvrir et produire chaque année. Tous les jours, afin d'atteindre les visées du programme, les élèves doivent écouter ou lire des discours ou des textes variés de même que prendre la parole et écrire.

Balises annuelles	Exemple de planification annuelle
En posture de réception (lecture et écoute) Minimalement 10 discours ou textes par année - Longueur variée (extrait ou texte complet) - Au moins 5 discours ou textes complets - Au moins 6 textes écrits Genre : - Au moins 5 discours ou textes de genres différents¹ Provenance : - Au moins 5 discours ou textes issus de la culture québécoise francophone - Au moins 2 discours ou textes issus des cultures des Premières Nations ou des Inuit Offre de choix : - Au moins 3 discours ou textes choisis par les élèves ou offrant des choix aux élèves	Pour les 10 discours ou textes en réception, l'enseignante ou l'enseignant pourrait faire un usage pédagogique : - D'un récit policier sous la forme d'un roman d'un auteur québécois, <i>au choix de l'élève</i> - D'une chanson en langue française d'un auteur des Premières Nations ou de la nation inuit - D'un poème d'un auteur québécois, <i>au choix de l'élève</i> - D'un numéro d'une humoriste québécoise, <i>au choix de l'élève</i> - D'un récit de science-fiction sous la forme d'un roman issu du patrimoine mondial - D'un extrait d'un documentaire d'un auteur québécois - D'un récit psychologique sous la forme d'un album d'une autrice autochtone - D'un récit initiatique sous la forme d'une bande dessinée d'un auteur de la francophonie - D'un extrait d'un article scientifique - De l'écoute d'une entrevue tirée d'un balado québécois

¹ Voir le site [Constellations](#).

Balises annuelles	Exemple de planification annuelle
En posture de production (écriture et prise de parole) Minimalement 10 discours ou textes par année - Longueur variée - Au moins 5 discours ou textes complets - Au moins 6 textes écrits Genre : - Au moins 5 discours ou textes de genres différents Offre de choix : - Au moins 3 discours ou textes offrant aux élèves des choix en matière d'intentions, de genres, de compétences ou de ressources langagières et culturelles	Pour les 10 discours ou textes en production, l'enseignante ou l'enseignant pourrait faire un usage pédagogique : - D'une lettre ou d'un courriel d'un genre <i>au choix de l'élève</i> - D'un débat - D'un récit réaliste - D'une bande dessinée dont l'intention de communication et la ou le destinataire seraient <i>au choix de l'élève</i> - De la situation initiale, de l'élément déclencheur et d'une première péripétie d'un récit d'aventures - D'un balado dont le sujet serait <i>au choix de l'élève</i> - D'une participation à un concours d'écriture ou d'art oratoire - D'un commentaire appréciatif d'un événement culturel <i>au choix de l'élève</i> - D'un fait divers <i>au choix de l'élève</i> - D'un recueil de haïkus

Toutes les expériences culturelles, tous les discours et tous les textes ne se valent pas. Dans le cadre du cours de français, langue d'enseignement, il est donc recommandé de prendre certains critères de sélection en compte afin de privilégier des expériences culturelles ainsi que des discours ou des textes qui :

- Établissent des liens avec les compétences en français, les ressources langagières et culturelles ou d'autres expériences culturelles, discours ou textes;
- Tiennent compte des champs d'intérêt et des besoins des élèves;
- Enrichissent le bagage langagier et culturel des élèves par l'exposition à des productions ou à des objets culturels;
- Développent la sensibilité et l'identité personnelle des élèves et sollicitent leurs pensées critique et créatrice;
- Nourrissent le rapport que les élèves entretiennent avec les autres en suscitant l'engagement et l'interaction;
- Font évoluer la compréhension et la perception du monde des élèves;
- Donnent plus de sens aux apprentissages et soutiennent le plaisir d'apprendre.

Au regard des discours et des textes en posture de réception, il est également important de s'assurer que ces derniers :

- Sont puisés parmi les productions d'une diversité de créatrices et de créateurs, du présent et du passé;
- Se démarquent par la qualité de certains éléments :
 - Contenu du texte (ex. : cadre, intrigue, organisation, personnages, registre de langue, rythme, style d'écriture, validité des propos);
 - Sujets abordés et valeurs promues;
 - Adéquation entre l'intention pédagogique, la difficulté du texte et les caractéristiques de l'élève;
 - Présentation matérielle (ex. : support, mise en page, typographie) et autres éléments modaux (visuels, sonores ou cinétiques).

RELATIONS ENTRE LE PROGRAMME FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LES AUTRES ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FORMATION

Comme le français est à la fois objet de pensée et objet de communication, le programme de français, langue d'enseignement, est au cœur de la formation des élèves. La langue permet d'établir des liens entre les connaissances acquises, les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage tout en tenant compte des visées de l'école québécoise.

Relations avec les domaines généraux de formation

L'enseignante ou l'enseignant tient compte des réalités d'aujourd'hui touchant à cinq domaines généraux particuliers : Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias et Vivre-ensemble et citoyenneté. Elle ou il amène les élèves à établir des liens entre ce qu'ils apprennent à l'école, leur bagage langagier et culturel et des situations de la vie quotidienne. Ces mises en relation leur permettent de saisir des occasions pour comprendre des contextes et des nuances et pour envisager différentes actions qui nécessiteront le recours à leur sensibilité ainsi qu'à leurs pensées critique et créatrice. Plus particulièrement en français, langue d'enseignement, les domaines généraux de formation permettent de mettre en valeur différentes fonctions de la langue dans la vie quotidienne et peuvent contribuer à ce que les élèves réinvestissent ce qu'ils acquièrent à l'école dans leur vie personnelle et sociale.

Relations avec les compétences transversales

La littératie et les compétences transversales ont en commun qu'elles correspondent à des savoir-agir fondés sur l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. Une matière ne peut à elle seule assurer le développement d'une compétence transversale. C'est la diversité des contextes et la somme des apprentissages effectués dans chacune des matières qui contribuent à son développement. Avec les savoir-faire et les savoir-agir qu'il permet aux élèves d'acquérir dans une perspective langagière, le français, langue d'enseignement, prend part au développement des compétences transversales.

Compétences de l'ordre de la communication

Même si toutes les matières participent au développement et à l'exercice des compétences transversales, la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée* et le programme de français, langue d'enseignement, sont naturellement liés. Conscients de leur profil d'auditrice ou d'auditeur, de locutrice ou de locuteur, de lectrice ou de lecteur et de scriptrice ou de scripteur, les élèves disposent de plus en plus de ressources langagières et culturelles qu'ils peuvent mettre au service de la communication, qu'elle soit orale ou écrite. Ils peuvent comparer les codes et les usages sociaux propres à la langue française avec ceux d'autres langues.

Compétences d'ordre intellectuel

Comme les compétences transversales sont présentes dans toutes les matières scolaires, les élèves ont l'occasion d'exploiter l'information dans de multiples contextes, notamment en se l'appropriant, en reconnaissant diverses sources pertinentes et en tirant profit des utilisations possibles. Ils se rendent compte, par exemple, des ressemblances et des différences entre le fait de mettre en œuvre leur pensée créatrice pour rédiger un poème, pour alimenter un débat ou pour rédiger un courriel. L'intégration d'une compétence transversale à une compétence en français donne une impulsion supplémentaire pour exercer son jugement critique, pour formuler une pensée articulée ou pour résumer ou organiser l'information, tout cela en fonction d'une intention ou d'une situation de communication. Les élèves explorent, justifient et confrontent fréquemment des idées avant de porter un jugement critique sur divers sujets. Par une prise de parole ou par un écrit, les élèves proposent une solution pour répondre à une intention liée à un besoin de communication.

Compétences d'ordre méthodologique

Dans le cours de français, langue d'enseignement, les compétences transversales d'ordre méthodologique amènent les élèves à réfléchir plus systématiquement à leurs démarches de travail et à l'efficacité des moyens choisis. Plus précisément, les élèves se fixent des buts réalistes et gèrent leurs ressources internes et externes nécessaires à la réalisation de situations d'apprentissage et d'activités. Les élèves ajustent leurs actions en fonction des rétroactions reçues ou des jugements portés, qui leur permettent d'adopter une distance critique par rapport au résultat, à leur niveau de participation, aux efforts fournis et aux choix des stratégies utilisées. Ainsi, ils apprennent à analyser rigoureusement une situation et ils développent une démarche à la fois souple et rigoureuse pour communiquer oralement, lire et écrire. Ce faisant, il arrive fréquemment que les élèves s'approprient et utilisent des technologies de l'information et de la communication, en évaluant leur efficacité.

Compétences d'ordre personnel et social

Dans le cours de français, langue d'enseignement, les élèves apprennent à se définir comme membres d'une communauté d'apprentissage et à se situer par rapport à la culture québécoise francophone, notamment en mettant à profit leur bagage langagier et culturel. Par ailleurs, l'intégration de la compétence *Coopérer* apporte une dimension supplémentaire aux apprentissages, notamment en situation d'interaction, par exemple lors d'un travail collaboratif, où les élèves sont actifs.

Compétence numérique

Pour que les élèves parviennent à recourir au numérique de manière confiante, critique et créative, tant en classe que dans la société, une attention est accordée au développement de leur compétence numérique. En milieu éducatif québécois, le [*Cadre de référence de la compétence numérique*](#) propose l'acquisition de dimensions qui entretiennent un rapport de complémentarité avec les programmes d'études. Ces documents convergent vers un même objectif, soit de permettre aux élèves de développer leur plein potentiel afin de devenir des citoyennes et des citoyens responsables et autonomes dans une société québécoise francophone marquée par des transformations numériques.

Relations avec le domaine des langues et les autres domaines d'apprentissage

Plusieurs éléments constitutifs du programme de français, langue d'enseignement, font écho aux autres domaines d'apprentissage, notamment la reconnaissance du bagage des élèves, l'intention et la situation de communication ainsi que plusieurs savoir-faire, stratégies et genres.

Domaine des langues

L'apprentissage des langues occupe une place centrale dans tout projet de formation; le français se situe au cœur de la communication et constitue un véhicule d'apprentissage au service de tous les programmes d'études. Les élèves sont invités à dégager des aspects par lesquels les différentes langues s'apparentent ou se distinguent et à s'intéresser notamment à l'origine des mots ainsi qu'aux emprunts linguistiques, ce qui contribue à l'enrichissement et à la maîtrise de leur propre langue et les aide à mieux situer leur patrimoine culturel. La maîtrise d'une ou plusieurs langues contribue à l'affirmation et au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle. C'est en écoutant, en parlant, en lisant et en écrivant que l'on développe une appétence pour la langue.

Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

Le développement des compétences des domaines des langues et de la mathématique, de la science et de la technologie chez les élèves leur est utile au moment d'émettre des affirmations, des explications et des justifications ou de construire des argumentations en vue de résoudre un problème ou de réfléchir à une situation. Les élèves sont également appelés à dégager des règles ou des régularités à partir d'observations, à les mettre en application et à en expliciter le fonctionnement. Les apprentissages nécessaires à la compréhension et à l'interprétation d'informations tirées de différents modes de représentation, tels que les tableaux, les graphiques ou les schémas, sont réalisés et réinvestis à travers ces domaines.

Finalement, les élèves peuvent se servir de leurs connaissances relatives aux avancées scientifiques et technologiques pour juger de la crédibilité et de la fiabilité des informations d'un discours ou d'un texte.

Domaine de l'univers social

Dans le domaine de l'univers social, on doit aborder un discours ou un texte en tenant compte de l'énonciatrice ou de l'énonciateur et du contexte mettant en évidence la société qui y est dépeinte ou les informations qui y sont présentées. Dans le cours de français, langue d'enseignement, les connaissances d'ordre contemporain, historique et géographique que les élèves possèdent deviennent des bases pour contextualiser un discours ou un texte, le comprendre, l'interpréter, en percevoir la portée ou encore poser un regard critique sur l'utilisation de faits réels dans des textes de fiction. Ils peuvent aussi employer ces repères pour tisser la toile de fond d'une création littéraire, justifier une prise de position ou mieux situer une réalité au moment de prendre la parole pour informer.

Domaine des arts

Les disciplines du domaine des arts et le français ont en commun le développement de la créativité, la capacité de communiquer et d'exprimer des idées ainsi que l'usage de différents langages. Qu'il s'agisse des langages propres à la langue – verbal, non verbal ou symbolique – ou des langages dramatique, plastique, de la danse ou musical, les élèves sont amenés à explorer divers modes d'expression complémentaires. Dans l'ensemble de ces disciplines, ils sont amenés à développer leur capacité à apprécier une œuvre. Ils sont également invités à porter un regard critique, à construire une argumentation et à s'appuyer sur des critères pour soutenir leur jugement. Enfin, ces disciplines participent à l'affinement de la sensibilité esthétique des élèves et au développement de leur identité culturelle, notamment en tant que membres de la société québécoise francophone.

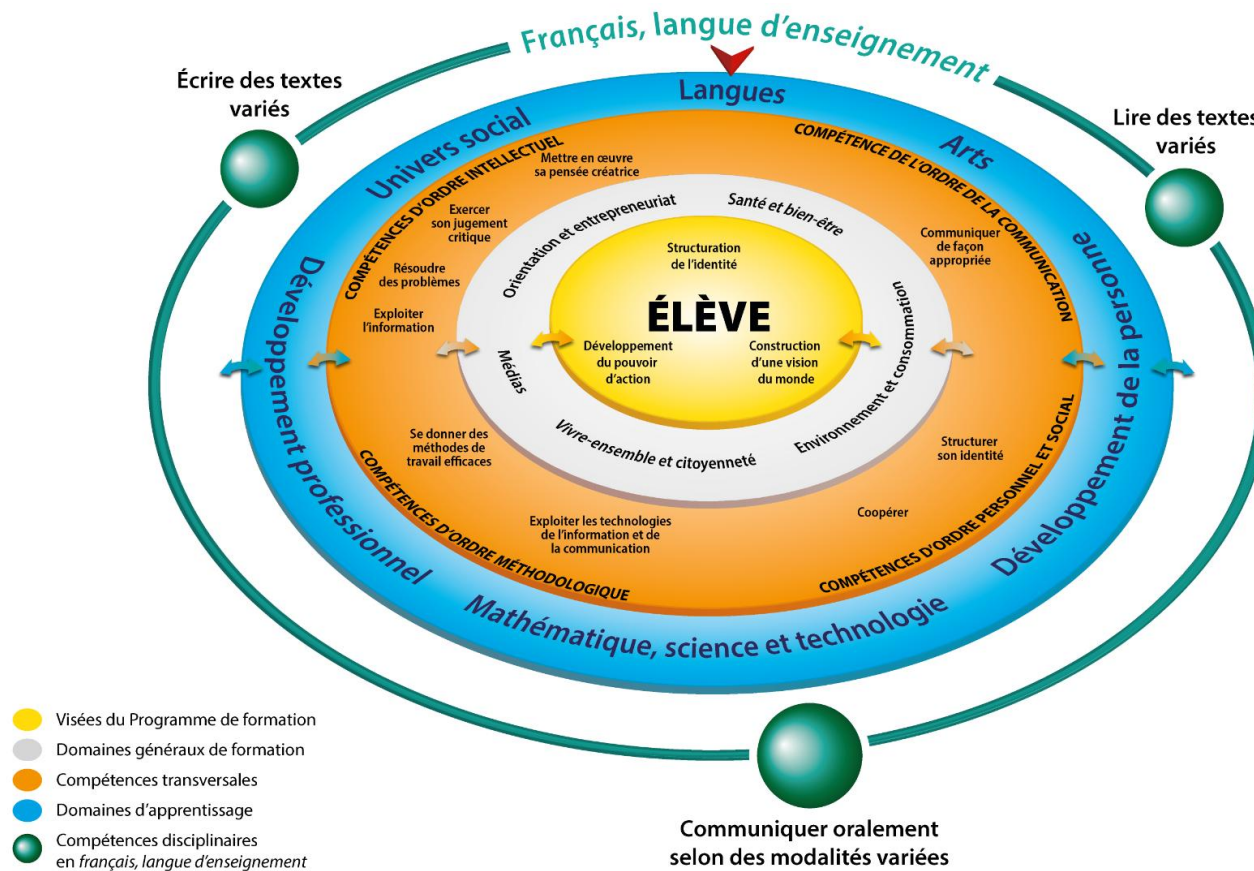
Domaine du développement de la personne

Le domaine du développement de la personne amène les élèves à poser un regard sensible et critique sur eux-mêmes et sur le monde qui les entoure. Les disciplines de ce domaine mettent de l'avant des contextes propices aux interactions entre les élèves, en particulier à l'oral. Elles partagent des objectifs avec le français, langue d'enseignement, notamment en ce qui concerne la structuration de raisonnements solides ainsi que le développement d'habiletés en interaction et d'une pensée critique.

Domaine du développement professionnel

Les programmes d'études du domaine du développement professionnel aident les élèves à entrevoir les possibilités qui s'ouvrent à eux et à anticiper ce que pourrait être leur vie sur le marché du travail, dans un futur immédiat ou plus lointain. Grâce à des explorations et à des expériences diverses, tout comme en français, langue d'enseignement, ils cernent leurs champs d'intérêt et découvrent leurs talents. Pour ce faire, ils gardent des traces de leurs réflexions. En somme, le développement des compétences du programme de français, langue d'enseignement, contribue à l'épanouissement du plein potentiel des élèves dans leur vie personnelle et professionnelle.

Schéma 2 – Apport du programme de français, langue d'enseignement, au Programme de formation



CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

La classe de français représente un milieu de vie où les élèves évoluent en groupe et effectuent une multitude d'apprentissages dans le but de développer un rapport positif à l'égard de la langue française et de la culture, de développer leur littératie, de comprendre le fonctionnement de la langue et d'en maîtriser les ressources langagières et culturelles. C'est à travers des situations et des activités d'apprentissage riches et variées, où les erreurs sont permises et les choix présents, que les élèves développent leurs compétences en français et leur appétence pour la langue et la culture, ce contexte pédagogique visant à rendre ces apprentissages signifiants pour qu'ils traversent les murs de l'école.

Attentes de fin de cycle au 3^e cycle du primaire

Les attentes de fin de cycle présentent le portrait global des apprentissages d'une ou d'un élève prêt à aborder avec assurance ceux du cycle ou de l'ordre d'enseignement suivant. Sans constituer des exigences de réussite, ces attentes illustrent la façon dont certains apprentissages significatifs se développent, ce qui favorise la cohérence pédagogique entre les enseignantes et enseignants d'une même école et d'une école à l'autre.

Communiquer oralement selon des modalités variées

Au primaire, l'élève réalise diverses intentions et situations de communication, en écoutant des discours ou des textes de genres et de formes variés, ou en produisant, pour différents destinataires, des discours de genres et de formes variés. Les discours peuvent être individuels ou collectifs, préparés ou spontanés. De plus, ils peuvent être diffusés ou écoutés en personne ou sur des supports numériques, en mode synchrone ou asynchrone. L'élève développe des savoir-faire et des stratégies de réception et de production orale à mesure que les discours ou les textes entendus ou les discours produits gagnent en longueur et en complexité. L'élève acquiert des ressources langagières et culturelles qui s'ajoutent à son propre bagage langagier et culturel. Ces nouvelles connaissances ainsi que son vécu, ses expériences et ses goûts lui permettent de se forger une identité en tant que communicatrice ou communicateur.

À la fin du 3^e cycle, l'élève interagit adéquatement au cours d'échanges portant sur une diversité de sujets, choisis ou imposés, qui tiennent compte du contexte socioculturel et émotionnel dans lequel sera reçu le discours ou le texte. De façon habituellement adéquate, l'élève sait changer de sujet, s'adapte aux réactions des autres et reformule ce qui a été exprimé pour valider sa compréhension.

Pendant ou après son écoute, l'élève donne du sens aux informations explicites du discours ou du texte, en infère des informations implicites et parvient à en dégager un résumé cohérent. Elle ou il attribue des significations plausibles et réagit au discours ou au texte. L'élève émet un jugement critique sur le discours ou le texte en s'appuyant sur des critères diversifiés. Elle ou il justifie son interprétation, sa réaction et son jugement critique en établissant des liens avec son bagage langagier et culturel et en s'appuyant sur des indices, des exemples ou des extraits issus du discours ou du texte et sur d'autres discours ou d'autres textes connus.

Pour s'exprimer, l'élève utilise un vocabulaire dont les mots et les expressions sont généralement justes, variés et précis. Elle ou il utilise différents types de pauses et ajoute de l'intonation, tout en ayant recours à un registre de langue approprié. L'élève produit des discours variés et diversifiés sur le plan de la structure, du contenu et de la syntaxe. Elle ou il précise ses idées et fait progresser l'information de son discours en reliant plus habilement les nouvelles informations aux propos précédents. L'élève réinvestit l'ensemble des connaissances grammaticales et lexicales à l'oral acquises.

Lire des textes variés

Au primaire, l'élève réalise diverses intentions et situations de communication en lisant, sur différents supports, des textes de genres et de formes variés. L'élève développe des savoir-faire et des stratégies de lecture à mesure que les textes lus gagnent en longueur et en complexité. L'élève acquiert des ressources langagières et culturelles qui s'ajoutent à son propre bagage langagier et culturel. Ces nouvelles connaissances ainsi que son vécu, ses expériences et ses goûts lui permettent de se forger une identité en tant que lectrice ou lecteur.

À la fin du 3^e cycle, l'élève lit et comprend des textes variés et plus résistants. Ces derniers sont diversifiés sur le plan de la structure, du contenu, de la syntaxe et du vocabulaire. En lecture silencieuse ou oralisée, l'élève lit avec automaticité, au rythme de la parole, en respectant les signes de ponctuation et en ajoutant parfois de l'expression. Pendant ou après sa lecture, l'élève donne du sens aux informations explicites et infère des éléments implicites. Elle ou il résume le texte en regroupant plusieurs idées en une idée plus générale et en respectant la cohérence de ce dernier. L'élève attribue des significations plausibles au texte, explore différentes significations et s'ouvre à celles proposées par d'autres personnes. L'élève réagit aux différents éléments du texte. Elle ou il émet un jugement critique en s'appuyant sur des critères diversifiés, compare des textes et en dégage ce qui fait leur singularité. L'élève justifie son interprétation, sa réaction et son jugement critique en établissant des liens avec son bagage langagier et culturel et en s'appuyant sur des indices, des exemples ou des extraits issus du texte et sur d'autres textes connus.

Écrire des textes variés

Au primaire, l'élève réalise diverses intentions et situations de communication. Elle ou il écrit des textes de genres et de formes variés, à divers destinataires et sur différents supports. L'élève développe des savoir-faire et des stratégies d'écriture, notamment propres à la démarche d'écriture (planification, mise en texte, révision, et correction), à mesure que les textes écrits gagnent en longueur et en complexité. Elle ou il acquiert des ressources langagières et culturelles qui s'ajoutent à son propre bagage langagier et culturel. Ces nouvelles connaissances ainsi que son vécu, ses expériences et ses goûts lui permettent de se forger une identité en tant que scriptrice ou scripteur.

À la fin du 3^e cycle, l'élève rédige des textes variés, plus élaborés et plus diversifiés sur le plan de la structure, du contenu et de la syntaxe. Ces derniers ont un vocabulaire composé de mots et d'expressions généralement précis et le registre de langue est approprié. Pour rédiger ses textes, l'élève aborde une diversité de sujets, choisis ou imposés, et sait tenir compte du contexte socioculturel et émotionnel dans lequel ils seront reçus. L'élève précise ses idées et les organise. Elle ou il fait progresser l'information de son texte en reliant plus habilement les nouvelles informations aux propos précédents. L'élève délimite ses phrases, qui sont variées et souvent complexes, et utilise habituellement la ponctuation adéquate, notamment pour isoler le complément de phrase et pour inclure des propos rapportés. L'élève effectue l'accord des verbes à l'étude aux différents temps du mode indicatif et au présent de l'impératif et, dans la plupart des cas, accorde le participe passé employé avec l'auxiliaire *être*. Elle ou il effectue généralement l'accord de l'adjectif dans les cas plus complexes et l'accord de l'adjectif qui suit un verbe attributif. Elle ou il orthographie correctement la plupart des mots de la liste orthographique du 3^e cycle ainsi que ceux des cycles précédents. L'élève écrit de façon phonologiquement acceptable les mots qui lui sont inconnus en s'appuyant sur les connaissances du système orthographique à l'étude. Pour améliorer ses textes, l'élève se réfère aux outils de soutien à l'apprentissage, tels que les dictionnaires de synonymes et les grammaires. L'élève automatise son geste graphomoteur sur l'ensemble des supports papier.

Rôle des élèves

Dès le début du primaire et tout au long du secondaire, les élèves nourrissent leur curiosité envers la langue et la culture à travers les interactions qu'ils ont avec leurs pairs et leur enseignante ou leur enseignant. Ils profitent des différentes intentions de communication qui leur sont proposées pour élargir leur vision du monde et approfondir la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes. Peu à peu, les élèves s'approprient le métalangage pour comprendre le fonctionnement de la langue et réfléchir sur celle-ci.

Accompagnés par leur enseignante ou enseignant, les élèves du secondaire découvrent des ressources langagières et culturelles et apprennent à les utiliser de plus en plus efficacement au fil de leur parcours scolaire. Ils s'engagent dans leurs apprentissages et, graduellement, prennent conscience du pouvoir que leur bagage langagier et culturel leur permet d'avoir sur leurs réflexions et leurs actions. Il est attendu des élèves qu'ils soient partie prenante de leurs apprentissages.

Les élèves découvrent en quoi la langue permet de construire la pensée, de s'exprimer avec clarté et rigueur ainsi que de communiquer avec efficacité oralement ou par écrit dans différents contextes. La langue représente un outil indispensable pour créer, analyser, décrire ou exprimer des idées, des perceptions et des sentiments.

Le rôle des élèves concerne également la prise en charge de leurs apprentissages, qui enrichissent leur bagage langagier et culturel. Guidés par l'enseignante ou l'enseignant, qui les incite à faire des retours réflexifs sur leurs apprentissages, les élèves développent leur métacognition, notamment pour augmenter leur efficacité lors de la réalisation de tâches. En faisant régulièrement le point sur leurs démarches, sur les stratégies qui leur sont enseignées ainsi que sur le bagage langagier et culturel qu'ils se constituent, ils apprennent à reconnaître leurs forces et leurs défis dans divers contextes et à conserver des traces des commentaires qu'ils reçoivent au regard de leurs apprentissages. Ils acquièrent l'habitude de recourir à ces traces pour s'engager activement, seuls ou avec des pairs,

dans des actions de régulation. Ces actions touchent à la fois l'accomplissement de la tâche elle-même (cognition), le regard réflexif sur leurs apprentissages (métacognition) ainsi que leur intérêt (motivation) par rapport à ceux-ci. En développant leur capacité à s'autoréguler, les élèves deviendront de plus en plus conscients de leurs forces, de leurs progrès et de leurs défis liés à leurs compétences en français. Les élèves développent et nourrissent leur appétence pour l'apprentissage, qui alimente en retour le développement de leurs compétences en français.

Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

L'un des principaux rôles de l'enseignante ou de l'enseignant, à travers son expertise, est de guider les apprentissages des élèves tout en misant sur le plaisir d'apprendre. Pour cela, elle ou il amène les élèves à développer leur métacognition, notamment en établissant des liens pour eux au fil de leurs rétroactions. En effet, l'enseignante ou l'enseignant agit comme « corégulateur », proposant des rétroactions ou soulevant des questionnements visant à soutenir la réflexion des élèves tout en mettant en place des occasions de régulation entre pairs afin de favoriser, par la suite, une régulation autonome. Elle ou il leur enseigne des stratégies et les guide pour qu'ils soient en mesure de recourir à celles dont ils ont besoin et de les utiliser au bon moment par la suite.

En classe de français, l'enseignante ou l'enseignant est spécialement interpellé par les deux compétences professionnelles fondatrices du [*Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*](#), soit *Communiquer de manière appropriée dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans l'ensemble des contextes liés à l'exercice de ses fonctions* ainsi qu'*Agir en tant que professionnelle ou professionnel cultivé, à la fois interprète, médiateur et critique d'éléments de la culture dans l'exercice de ses fonctions*. En effet, l'enseignante ou l'enseignant « amène les élèves à percevoir la langue comme une clé d'accès au grand domaine des connaissances de même qu'un moyen privilégié de construction de leur pensée » (p. 22). Ses interactions avec les élèves amènent ces derniers à s'approprier, à consolider et à utiliser efficacement des ressources

langagières et culturelles, notamment en faisant ressortir le fonctionnement ainsi que les régularités de la langue. L'enseignante ou l'enseignant amène les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs défis, de leurs goûts et de leurs champs d'intérêt, mais s'engage également à leur ouvrir de nouveaux horizons. En ce sens, en tant que modèle pour eux, l'enseignante ou l'enseignant se préoccupe de parfaire ses propres connaissances liées à la langue. Agissant aussi comme médiatrice ou médiateur d'éléments de culture, elle ou il offre de multiples expériences à ses élèves, leur permettant de nourrir leur appétence culturelle. De plus, l'enseignante ou l'enseignant, dans le cadre de son travail, recourt à la compétence professionnelle *Mobiliser le numérique*. Elle ou il sensibilise les élèves à faire des choix éclairés et sains au regard de l'utilisation des outils numériques permettant d'élargir et d'enrichir leurs apprentissages. Faisant preuve d'ouverture sur le monde et de sensibilité à la place qu'occupent les outils et les fonctions numériques dans la vie des élèves, l'enseignante ou l'enseignant les accompagne dans le développement progressif de leur compétence numérique, et ce, en interrelation avec celui de leurs compétences en français. En effet, les outils et les fonctions numériques offrent aux élèves des occasions multiples de s'exprimer dans une langue de qualité, de faire preuve de jugement critique, d'accroître leur autonomie, de s'engager dans des projets et de développer une culture informationnelle. Les ressources numériques permettent notamment de diversifier les moyens de présenter les informations aux élèves en plus de contribuer à leurs apprentissages. Elles offrent aussi une diversité de choix et de modalités de rétroaction dans de nombreux contextes.

Tout en étant modèle et guide, l'enseignante ou l'enseignant a le souci de pouvoir répondre aux différents besoins des élèves qui composent sa classe. Déjà présente dans la classe depuis l'éducation préscolaire, la différenciation pédagogique se poursuit tout au long du parcours des élèves au secondaire. En plus d'être un facteur de motivation, elle permet de réduire les obstacles à l'apprentissage. Dans la classe, elle constitue un moyen d'explorer la dimension sociale de la langue et de la culture, à travers des offres de choix liés aux discours ou aux textes entendus, lus ou produits par les élèves. C'est l'enseignante ou l'enseignant qui amène les élèves à

percevoir que des apprentissages langagiers et culturels diversifiés effectués individuellement, en sous-groupes et en grand groupe sont interdépendants et peuvent profiter à chaque individu comme à l'ensemble de la classe. L'enseignante ou l'enseignant planifie des activités et des situations d'apprentissage selon les besoins identifiés chez ses élèves, qui orientent l'enseignement ainsi que les modalités de travail en classe. L'offre de choix planifiée par l'enseignante ou l'enseignant permet aux élèves, quelles que soient leurs capacités et leurs envies, de se sentir partie prenante de la communauté qu'est la classe et de se voir reconnus pour leur apport aux apprentissages langagiers et culturels. En misant sur les interactions, l'enseignante ou l'enseignant favorise le développement d'une culture commune et d'un rapport positif à la langue française.

Finalement, en matière de différenciation pédagogique, c'est la flexibilité qui représente la porte d'entrée des choix effectués par l'enseignante ou l'enseignant et des choix qu'elle ou il offre aux élèves. Cette flexibilité ne consiste pas à planifier un enseignement individualisé, mais plutôt à tenir compte des caractéristiques des individus et du groupe, à offrir du soutien en fonction des besoins des élèves et à proposer des choix et des contextes d'apprentissage variés qui favorisent les apprentissages de l'ensemble des élèves.

« La différenciation pédagogique vise la réussite éducative de tous les élèves. Elle s'effectue par l'entremise de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Elle consiste à ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme. La différenciation pédagogique est soutenue par des valeurs, des représentations et des croyances éducatives, notamment celle que tous les élèves ont le potentiel nécessaire pour réussir et que chacun peut progresser dans le respect de sa spécificité » ([*Différenciation pédagogique : soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*, p. 2](#)).

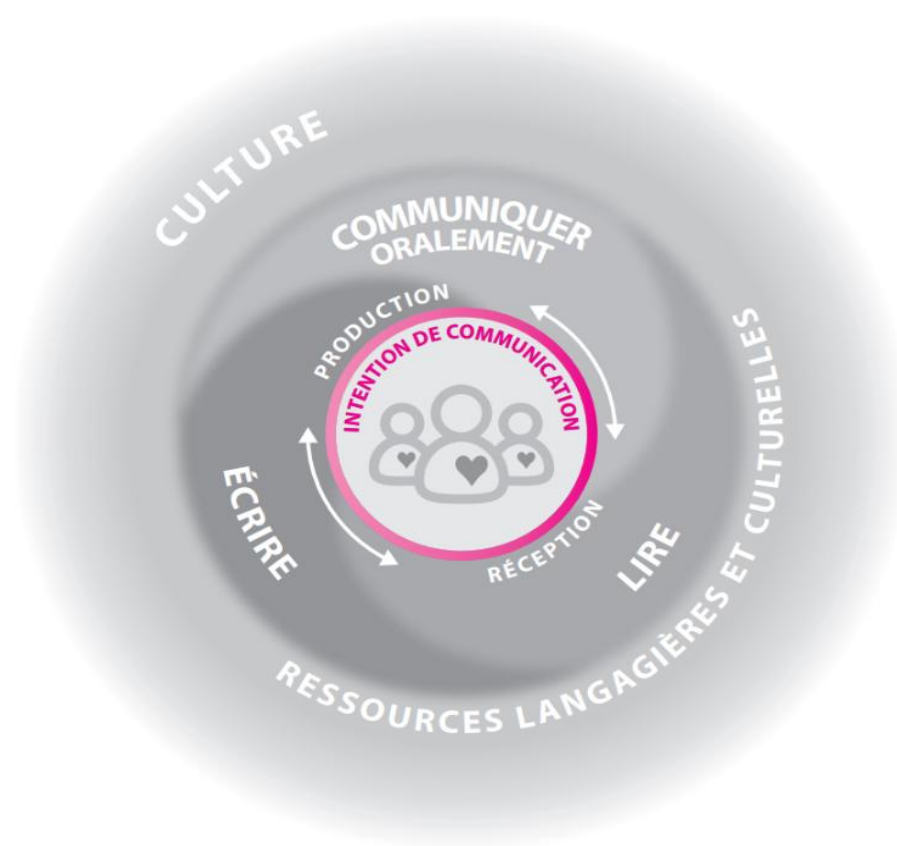
INTENTION DE COMMUNICATION

La communication est un acte social. Elle se définit comme une dynamique relationnelle entre deux ou plusieurs personnes, énonciatrices ou énonciateurs et destinataires, qui recourent à un ou plusieurs langages (ex. : langage verbal, langage non verbal, émojis) et à un support (papier ou numérique) pour échanger des messages. La production et la réception de ces messages sont influencées par les caractéristiques des personnes impliquées ainsi que par le contexte dans lequel la communication se déroule. Un aspect incontournable est à la base de cette dynamique : l'intention de communication.

Une personne communique pour répondre à un besoin. Ce besoin se traduit en intention de communication. Des paramètres, regroupés sous l'étiquette « situation de communication », sont indissociables de cette intention. Ils comprennent la relation entre l'énonciatrice ou l'énonciateur² et la ou le destinataire³ ainsi que le contexte. L'énonciatrice ou l'énonciateur et la ou le destinataire peuvent être la même personne; par exemple, une personne peut écrire sa liste d'achats pour elle-même. Les paramètres dictent la structure du discours ou du texte se traduisant par un [genre](#).

En classe, l'enseignante ou l'enseignant amène les élèves à prendre conscience de l'importance de l'intention de communication poursuivie ou de la nécessité d'en formuler une à partir de leurs besoins. Ce faisant, les élèves s'engagent dans la situation d'apprentissage en ayant l'occasion de découvrir des ressources langagières et culturelles campées dans des genres à travers une diversité d'intentions de communication.

Schéma 3 – Intention de communication et conceptualisation du programme



² L'énonciatrice ou l'énonciateur peut correspondre à une ou plusieurs personnes. Toutefois, le singulier sera ici utilisé pour représenter le groupe ou l'individu à l'origine du message.

³ La ou le destinataire peut correspondre à une ou plusieurs personnes. Toutefois, le singulier sera ici utilisé pour représenter le groupe ou l'individu auquel est destiné le message.

Catégories d'intentions de communication

Les intentions de communication sont nombreuses, mais elles peuvent être regroupées en trois grandes catégories, variant selon la posture de réception ou de production : *Développer sa créativité, son imaginaire et sa sensibilité*; *S'informer ou informer*; et *Fonder, rendre recevable ou influencer une façon de penser ou d'agir*. Il s'agit là de fonctions et d'usages de la langue orale et de la langue écrite. Ces intentions s'actualisent en tant que genres qui partagent des caractéristiques communes relatives aux ressources langagières et culturelles. Ainsi, différents genres peuvent répondre à une même intention de communication qui, peu importe laquelle, peut satisfaire l'intérêt des élèves et leur plaisir de communiquer oralement, de lire ou d'écrire. Il est à noter que, même si les genres sont généralement associés à une intention de communication spécifique, ceux-ci peuvent répondre à une autre intention selon la situation. Par exemple, une personne pourrait choisir de s'informer en écoutant un film d'époque réaliste, alors que ce dernier visait initialement davantage à divertir.

Intentions de communication générales et spécifiques associées à des exemples de genres

Intention de communication	Exemples d'intentions de communication spécifiques RÉCEPTION	Exemples d'intentions de communication spécifiques PRODUCTION	Exemples de genres associés
Développer sa créativité, son imaginaire et sa sensibilité	Pour : • Apprécier des manières particulières de désigner ou d'évoquer des réalités • Ressentir les effets produits par l'écoute ou la lecture d'un discours ou d'un texte • Découvrir des artistes et artisans de la culture • Découvrir différents univers • Développer sa sensibilité esthétique et sa connaissance de la langue • Développer ses pensées critique et créatrice • Développer son identité personnelle • S'adonner au plaisir de lire, de s'évader ou de se détendre • S'ouvrir à d'autres cultures • Se donner des repères relatifs à une époque, à un courant ou à une société • Vivre diverses expériences par procuration	Pour : • Exprimer ses sentiments, ses émotions et sa perception de la réalité dans une langue imagée ou non • Inventer une intrigue • Raconter une histoire et transposer la réalité dans un autre univers • Réinvestir certains procédés d'écriture et susciter des effets • Relater à sa façon un événement	Genres à dominante narrative : • Conte • Fable • Légende • Récit Genres associés à la poésie : • Haïku • Sonnet Genres associés au théâtre : • Comédie musicale • Tragédie

Intention de communication	Exemples d'intentions de communication spécifiques RÉCEPTION	Exemples d'intentions de communication spécifiques PRODUCTION	Exemples de genres associés
S'informer ou informer	Pour : • Alimenter ses écrits ou ses prises de parole • Amorcer une réflexion ou prendre une décision éclairée • Comprendre un fait, une notion, une situation ou un phénomène • Développer ses pensées critique et créatrice • Nourrir sa curiosité • Répondre à ses questions • Se renseigner à propos d'une expérience culturelle, d'un discours ou d'un texte • Se tenir au fait de l'actualité	Pour : • Décrire une réalité • Donner des indications • Expliquer une démarche • Faire comprendre un fait, une notion, une situation ou un phénomène en français ou dans d'autres disciplines • Organiser des informations pour garder des traces • Comparer des observations • Faire partager ses connaissances ou ses réflexions	Genres à dominante descriptive : • Compte rendu • Résumé • Entrevue Genres à dominante explicative : • Article de vulgarisation scientifique • Chapitre de manuel scolaire • Reportage scientifique
Fonder, rendre recevable ou influencer une façon de penser ou d'agir⁴	Pour : • Juger de la crédibilité et de la fiabilité d'un propos • Se construire une opinion • Adopter ou rejeter une hypothèse • Prendre connaissance des raisons qui fondent une idée ou une action	Pour : • Légitimer une prise de position • Faire connaître son interprétation, sa réaction ou son appréciation d'une expérience culturelle, d'un discours ou d'un texte • Présenter une recommandation • Promouvoir une expérience culturelle, un discours ou un texte • Proposer une candidature • Remettre en question une interprétation, une réaction, une appréciation, une perception ou une affirmation • Sensibiliser à une problématique	Genres à dominante justificative : • Justification grammaticale • Commentaire appréciatif Genres à dominante argumentative : • Lettre ouverte • Débat • Message publicitaire • Note critique • Critique littéraire

⁴ Dans l'intention de communication en posture de production *Fonder, rendre recevable ou influencer une façon de penser ou d'agir*, « rendre recevable » est associé aux genres à dominante justificative, alors qu'« influencer » est associé aux genres à dominante argumentative.

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés					
La représentation de la progression d'un contenu s'amorçant par une étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Informations complémentaires sur la légende					
Intentions de communication	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1 Explore des genres répondant aux intentions de communication générales (voir le tableau des genres suggérés)					
1.1 Développer sa créativité, son imaginaire et sa sensibilité	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
1.2 S'informer ou informer	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.3 Fonder, rendre recevable ou influencer une façon de penser ou d'agir	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ

Situation de communication

La réalisation de l'intention de communication tient compte de certains paramètres interdépendants qui forment la situation de communication : l'énonciatrice ou l'énonciateur, la ou le destinataire et le contexte. La situation de communication influence directement les choix de ressources langagières et culturelles qui sont effectués lors d'une communication.

Les contenus associés aux paramètres de la situation de communication se réalisent dans les genres choisis par l'enseignante ou l'enseignant selon la progression des apprentissages de leur dominante⁵, cette dernière étant déterminée par la conduite discursive ou la séquence textuelle principale du texte : narrative, descriptive, explicative, justificative ou argumentative.

Énonciatrice ou énonciateur

L'énonciatrice ou l'énonciateur est la personne qui produit le message à l'oral ou à l'écrit. En posture de production, la connaissance de soi des élèves – de leurs champs d'intérêt, de leurs forces et de leurs défis comme locutrices ou locuteurs ou comme scriptrices ou scripteurs – leur permet de formuler un discours ou de rédiger un texte à leur image. L'énonciatrice ou l'énonciateur recourt à son bagage langagier et culturel afin de répondre à son intention de communication. Le ton, la distance entre l'énonciatrice ou l'énonciateur et sa ou son destinataire ainsi que les effets produits sur cette dernière ou ce dernier se manifestent à travers les ressources langagières et culturelles utilisées. C'est en explorant différents genres et en expérimentant divers styles que l'énonciatrice ou l'énonciateur se découvre, met à profit ses connaissances sur la langue et en acquiert d'autres. Les élèves doivent également être conscients de la responsabilité qu'ils ont en tant qu'énonciatrices et énonciateurs au regard des discours ou des textes qu'ils produisent.

En posture de réception, les élèves découvrent l'importance de connaître l'énonciatrice ou l'énonciateur : ses caractéristiques, sa crédibilité ou encore les indices qu'elle ou il laisse de sa présence dans le discours ou le texte. Tous ces éléments contribuent à la compréhension, à l'interprétation, à la réaction et au jugement critique. La connaissance de l'énonciatrice ou de l'énonciateur permet à la ou au destinataire de prendre en considération ses caractéristiques et sa crédibilité, en plus de tirer des informations des ressources langagières et culturelles utilisées, afin de comprendre et d'interpréter le message émis.

⁵ Voir le tableau de la dominante des genres, p. 55.

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés					
Énonciatrice ou énonciateur	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1 Identifie l'énonciatrice ou l'énonciateur et se situe comme énonciatrice ou énonciateur					
1.1 Identifie ses caractéristiques selon la dominante des genres à l'étude : son identité, son appartenance géographique, son époque, ses émotions, ou toutes autres caractéristiques pertinentes	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
1.2 Reconnaît ses valeurs			→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
1.3 Évalue la crédibilité et la fiabilité de l'énonciatrice ou de l'énonciateur ou la prise de conscience de sa crédibilité ou de sa fiabilité comme énonciatrice ou énonciateur au regard de sa connaissance du sujet (renommée, expertise, médias consultés, pluralité des sources, etc.)					
1.3.1 Reconnaît l'origine des informations utilisées provenant de sources externes pour construire ses idées (voir l' annexe 4 pour la mention des sources)	→ OLÉ	→ OLÉ	★→ OLÉ	★ OLÉ	☼
1.3.2 Se représente le droit d'auteur comme :					
1.3.2.1 La reconnaissance, par la société, de la paternité d'une œuvre et de l'obligation morale de la respecter et de la protéger	→ OL	→ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ	☼
1.3.2.2 Un droit de propriété ou un droit patrimonial en fonction duquel une autrice ou un auteur peut obtenir une rémunération pour l'utilisation de son œuvre	→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ	☼
1.3.2.3 Une loi et un ensemble de règlements qui fixent les conditions de production et de reproduction ainsi que d'exécution ou de représentation en public d'une œuvre	→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ	☼
1.4 Établit son intention de communication selon la dominante des genres à l'étude	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
1.5 Développe ses goûts, ses champs d'intérêt et ses connaissances à travers la production de différents discours ou textes ainsi qu'à travers diverses expériences culturelles	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ
1.6 Garde des traces de ses productions orales et écrites afin de situer ses préférences et ses apprentissages	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ
2 Repère les marques énonciatives qui désignent l'énonciatrice ou l'énonciateur ou les utilise selon la dominante des genres à l'étude	→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ↻ : Réutilisation É : Écrire des textes variés					
Énonciatrice ou énonciateur	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
3 Repère les marques de modalité qui désignent l'énonciatrice ou l'énonciateur ou les utilise selon la dominante des genres à l'étude	→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
4 Repère ou utilise les ressources langagières et culturelles permettant d'établir le ton (ex. : neutre, humoristique, ironique)					
4.1 Tonalités dramatique (ex. : <i>Tu me prends en photo</i> , Marie-Francine Hébert et Jean-Luc Trudel (ill.)), humoristique (ex. : <i>Nunuche magazine</i> , Elise Gravel), poétique (ex. : <i>Le vaisseau d'or</i> , Émile Nelligan), épique (ex. : <i>L'île au trésor</i> , Robert Louis Stevenson) et didactique (ex. : <i>Pollution plastique</i> , Andrée Poulin et Jean Morin (ill.))	→ OLÉ	★ OLÉ	↻	↻	↻
4.2 Tonalités ironique (ex. : <i>Les têtes à Papineau</i> , Jacques Godbout; <i>Les unions, qu'ossa donne</i> , Yvon Deschamps) et polémique (ex. : <i>Anna brailé ène shot</i> , Georges Dor; <i>L'empire du pire en pire</i> , Loco Locass)			→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ

Destinataire

La ou le destinataire est la personne qui reçoit un message et l'analyse en fonction de son intention de communication. En posture de réception, l'auditrice ou l'auditeur ou la lectrice ou le lecteur apprend à se connaître en découvrant ses goûts au regard de ce qui caractérise les discours et les textes. Ces découvertes l'amènent à raffiner ses choix afin de répondre plus efficacement à ses besoins et influencent sa compréhension et son interprétation.

En posture de production, l'énonciatrice ou l'énonciateur comprend l'importance de bien connaître sa ou son destinataire afin de réduire le plus possible l'écart entre l'intention de la locutrice ou du locuteur ou de la scriptrice ou du scripteur et l'interprétation du discours ou du texte par l'auditrice ou l'auditeur ou la lectrice ou le lecteur. La prise en compte des caractéristiques de la ou du destinataire permet de rendre la communication plus efficace et de maintenir l'intérêt.

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés					
Destinataire	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1 Se situe comme destinataire et prend en compte sa ou son destinataire					
1.1 Tient compte de ses caractéristiques (son identité, son appartenance géographique, son époque, ses valeurs, ses émotions, etc.) ainsi que de sa connaissance du sujet (son expertise, ses champs d'intérêt, etc.) selon la dominante des genres à l'étude	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
1.2 Établit son intention de communication selon la dominante des genres à l'étude	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
1.3 Développe ses goûts, ses champs d'intérêt et ses connaissances à travers la découverte et la production de différents discours ou textes ainsi qu'à travers diverses expériences culturelles	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL
1.4 Garde des traces de ses écoutes et de ses lectures afin de situer ses préférences et ses apprentissages	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL
1.5 Prête attention à l'absence ou à la présence de marques énonciatives qui désignent la ou le destinataire	→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ

Contexte

Un discours ou un texte s'inscrit dans le temps et dans un lieu. En effet, il est notamment teinté par les valeurs de l'époque ainsi que par le contexte culturel, social, politique et économique dans lequel il a été produit ou dans lequel il est reçu. L'énonciatrice ou l'énonciateur et la ou le destinataire n'évoluent pas toujours dans le même espace-temps.

Un message n'est pas produit ou reçu de la même façon s'il est communiqué à l'oral ou à l'écrit, en direct ou en différé, de manière spontanée ou préparée, sur support papier ou numérique. Puisque les publications numériques permettent à tout le monde de partager ses discours ou ses textes, il importe que les élèves développent leur culture informationnelle de manière à être vigilants face à l'abondance d'informations disponibles.

Le contexte présente une perspective différente en posture de réception et de production, et il comporte des particularités si la communication se déroule en interaction : une ou plusieurs personnes deviennent alors à tour de rôle, plus ou moins rapidement, énonciatrice ou énonciateur et destinataire. Bien que l'interaction existe également à l'écrit, dans le cadre des programmes d'études de français, langue d'enseignement, elle est traitée uniquement en communication orale. Les échanges, soutenus par des rétroactions verbales, paraverbales et non verbales, permettent de coconstruire le sens des propos. Ils nécessitent d'interpréter adéquatement ces indices afin de s'ajuster pour atteindre son intention de communication. Des règles régissent les interactions de façon à assurer le respect des attentes sociales et à faciliter les échanges entre les interlocutrices et interlocuteurs.

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés							
Contexte			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1 Prend en considération le contexte							
1.1 Tient compte des conditions de réalisation de la tâche : lieu, temps alloué, type de regroupement permis (ex. : en grand groupe, en petits groupes, en dyade, individuellement)			☼	☼	☼	☼	☼
1.2 Reconnaît et utilise les modalités de diffusion (ex. : à l’oral ou à l’écrit, de manière spontanée ou préparée, en temps réel ou en différé, à l’aide d’un support choisi ou imposé)							
1.2.1 Ressemblances et différences entre la langue orale et la langue écrite pour un même registre de langue (ex. : à l’oral, une énonciatrice ou un énonciateur peut reprendre partiellement un énoncé pour le corriger; à l’écrit, le texte final ne présente pas de telles corrections)				→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ	☼
1.2.2 Sens donné par les éléments prosodiques et non verbaux				→ OL	→ OL	★ OL	☼
1.3 Compare les supports papier et numérique							
1.3.1 Comparaison entre les caractéristiques de chacun des supports			→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.3.2 Avantages et inconvénients de chacun des supports			→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés					
Contexte	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
2 En posture de réception :					
2.1 Tient compte des différents éléments relatifs au moment où le discours ou le texte sera reçu ou a été produit, notamment de la date, du lieu, du contexte historique, du contexte social, du contexte culturel, du contexte émotionnel ou du support	★ OL	★ OL	★ OL	★ OL	★ OL
2.2 S'assure de la crédibilité et de la fiabilité du discours ou du texte au regard de son contexte de réalisation (ex. : date de publication, lieu de publication, sources et références)	→ OL	★ OL	★ OL	★ OL	★ OL
3 En posture de production :					
3.1 Tient compte des différents éléments relatifs au moment où le discours ou le texte est produit ou sera reçu, notamment de la date, du lieu, du contexte historique, du contexte social, du contexte culturel, du contexte émotionnel ou du support	★ OÉ	★ OÉ	★ OÉ	★ OÉ	★ OÉ
3.2 S'assure de la crédibilité et de la fiabilité du discours ou du texte au regard de son contexte de réalisation (ex. : date de publication, lieu de publication, sources et références)	→ OÉ	★ OÉ	★ OÉ	★ OÉ	★ OÉ
4 Lors d'une interaction :					
4.1 Respecte les règles convenues					
4.1.1 Amorce une interaction	☼	☼	☼	☼	☼
4.1.2 Intervient au moment approprié	☼	☼	☼	☼	☼
4.1.3 Met fin à une interaction	☼	☼	☼	☼	☼
4.2 Participe au maintien de l'interaction					
4.2.1 Exprime ses doutes et ses hypothèses	☼	☼	☼	☼	☼
4.2.2 Soutient ou valorise les propos de son interlocutrice ou de son interlocuteur à travers une posture de réception active	☼	☼	☼	☼	☼
4.2.3 S'adapte aux rétroactions d'une interlocutrice ou d'un interlocuteur	☼	☼	☼	☼	☼
4.2.4 Relance à l'aide d'une question	☼	☼	☼	☼	☼
4.2.5 Intervient pour valider sa compréhension au besoin	☼	☼	☼	☼	☼
4.2.6 Reconnaît et surmonte un obstacle à la communication	☼	☼	☼	☼	☼

Schéma 4 – Compétences et conceptualisation du programme



Être compétent, c'est savoir agir dans un contexte donné, en s'appropriant, en consolidant et en réutilisant des ressources internes et externes. La compétence se caractérise par des composantes se déclinant elles-mêmes en savoir-faire. Le développement de ces savoir-faire se concrétise dans divers contextes sollicitant différents contenus issus des ressources langagières et culturelles.

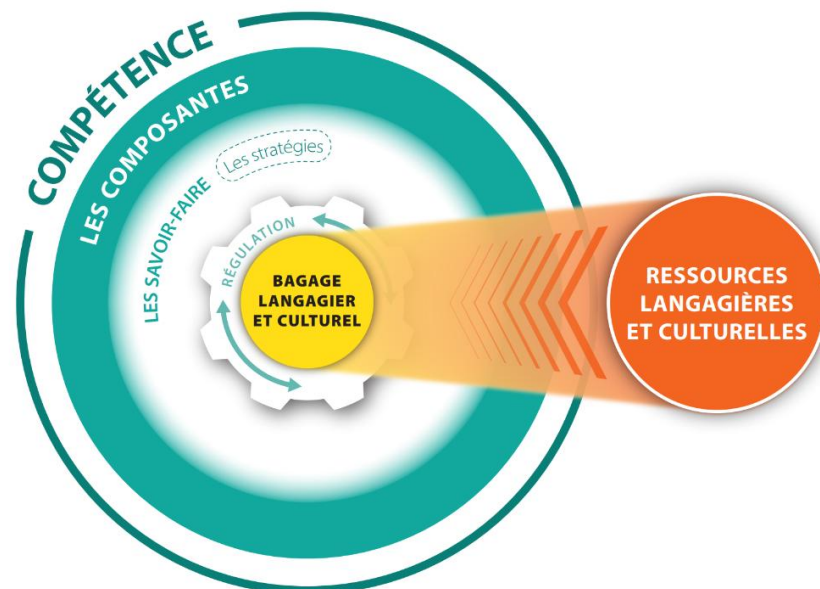
L'écoute, en communication orale, et la lecture partagent une posture de réception. L'écoute de discours ou de textes de même que la lecture de textes contribuent notamment à enrichir le bagage langagier et culturel des élèves. La posture de réception place les élèves face à des discours et à des textes favorisant l'observation, la reconnaissance et l'analyse de l'utilisation des ressources langagières et culturelles.

La prise de parole, en communication orale, et l'écriture partagent une posture de production. C'est l'occasion d'exprimer ses idées et sa créativité, mais également d'utiliser les ressources langagières et culturelles pour créer des effets sur sa ou son destinataire afin de répondre à des intentions de communication. La production de discours et de textes signifiants pour les élèves alimente leur motivation et le goût de pousser plus loin leurs expériences avec la langue française.

L'interaction se traduit par un changement de posture. Elle est généralement spontanée, comme dans le cas d'une discussion orale ou écrite, mais peut également s'étaler dans le temps, notamment lors de correspondances, au cours desquelles les élèves revêtent tour à tour le rôle d'énonciatrice ou d'énonciateur et de destinataire.

Peu importe la posture ou la compétence, une régulation est nécessaire, car elle permet aux élèves de s'ajuster et d'effectuer différents constats liés à leurs apprentissages afin de gagner en efficacité et en autonomie. Pour se réguler, les élèves portent un regard distancié sur le développement de leur compétence et réfléchissent, souvent avec l'aide de pairs ou de l'enseignante ou de l'enseignant, à ce qu'ils font efficacement et à des moyens pour s'améliorer, notamment en recourant à des [stratégies](#). Ils cheminent donc d'une composante à l'autre, démontrent des savoir-faire, prennent des moments pour se réguler et acquièrent des ressources, tout cela de façon itérative. Ce n'est donc pas un processus linéaire ni procédural. Prendre en compte la situation de communication est d'ailleurs central à cet exercice; les élèves doivent saisir les différents éléments qui la constituent et les garder en tête afin de bien s'y adapter.

Schéma 5 – Constituants du programme



Communiquer oralement selon des modalités variées

Schéma 6 – Compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées* et conceptualisation du programme



En plus de s'avérer un moyen de socialisation et de construction de la pensée ainsi qu'un outil indispensable pour réfléchir et agir dans toutes les sphères de la vie, la langue orale devient à l'école un objet d'apprentissage. En effet, les intentions de communication *Développer sa créativité, son imaginaire et sa sensibilité, S'informer ou informer de même que Fonder, rendre recevable ou influencer une façon de penser ou*

d'agir servent de moteur à l'écoute, à la prise de parole et aux interactions. L'importance de la communication orale, outre le fait qu'elle permette de propulser le développement de la langue écrite, réside aussi dans le fait qu'elle est utilisée dans la grande majorité des contextes scolaires et extrascolaires.

La communication orale est caractérisée par deux versants, soit l'écoute et la prise de parole, laquelle peut être réalisée à travers diverses modalités : spontanée ou préparée, directe ou différée, monologale ou dialogale. Cette compétence partage des composantes communes avec la lecture et l'écriture. L'écoute d'un discours ou d'un texte peut donner lieu à des activités sollicitant le traitement phonologique, la compréhension, l'interprétation, la réaction et le jugement critique. Quant à la prise de parole, elle se développe à travers l'idéation, l'énonciation, la composition phonologique et la matérialisation, souvent exécutées simultanément. Les différentes composantes qui caractérisent la communication orale se déclinent en savoir-faire qui permettent d'offrir de la rétroaction aux élèves afin de les amener à développer leur compétence de façon optimale.

Dans un climat favorisant l'écoute active et la prise de parole, les élèves explorent en alternance les rôles d'auditrice ou d'auditeur, de locutrice ou de locuteur et d'interlocutrice ou d'interlocuteur au cours de situations quotidiennes de communication orale. À l'occasion d'interactions en grand groupe ou en groupes plus restreints ou lors d'échanges avec des intervenants extérieurs à la classe, ils peuvent échanger sur divers sujets. Les situations de communication orale sont variées et inspirées par les balises et les critères de sélection du [répertoire culturel](#). Grâce aux interventions de l'enseignante ou de l'enseignant et au soutien de leurs pairs, les élèves apprennent à structurer adéquatement leur écoute et leur prise de parole de même qu'à utiliser différents registres de langue pour s'adapter aux différentes situations de communication, notamment dans des contextes nécessitant une prise de parole spontanée ou permettant une préparation. À travers les nombreuses occasions qui leur sont offertes d'écouter, de prendre la parole et d'interagir, les élèves enrichissent et utilisent leurs ressources langagières et culturelles.

Schéma 7 – Composantes de la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*



Au secondaire, les élèves apprennent à tirer profit des outils numériques pour développer leur écoute et leur prise de parole et pour favoriser les interactions. Ainsi, ils peuvent recourir à des outils numériques de création et de communication, de façon synchrone ou asynchrone, en direct ou en différé, dans des contextes le plus souvent signifiants pour eux.

Communiquer oralement (écouter)
Traitement phonologique
Compréhension
• Identifie le genre • Donne du sens aux mots et aux expressions • Donne du sens aux informations explicites • Infère les informations implicites • Construit le sens global • Identifie les bris de compréhension
Interprétation
• Attribue une ou des significations personnelles • Explore différentes significations • Justifie son ou ses interprétations personnelles
Réaction
• Identifie les émotions et les effets que le discours ou le texte lui fait ressentir • Justifie ses réactions
Jugement critique
• Porte un regard distancié en recourant à un ou des critères • Compare le discours ou le texte à d'autres discours ou à d'autres textes • Compare son jugement critique à celui d'autrui • Justifie son jugement critique

Communiquer oralement (prendre la parole)
Idéation
• S'adapte ou recourt à un genre et à une forme en fonction de l'intention de communication • Génère des idées et les développe • Organise ses idées en s'appuyant sur des traits caractéristiques du genre
Énonciation
• Formule ses idées en énoncés qui respectent la syntaxe propre à l'oral • Fait progresser l'information • Assure la reprise de l'information par l'utilisation de substituts • Choisit les formes verbales selon le temps dominant (passé, présent, futur) • Adopte et maintient un point de vue • Choisit le vocabulaire approprié • Recourt au registre de langue approprié
Composition phonologique
• Recourt à ses connaissances lexicales à l'oral • Recourt à ses connaissances grammaticales à l'oral
Matérialisation
• Recourt aux éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux • Émet les mots de son discours ou de son texte

Attentes de fin de cycle pour la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*

Les attentes de fin de cycle présentent le portrait global des apprentissages d'une ou d'un élève prêt à aborder avec assurance ceux du cycle ou de l'ordre d'enseignement suivant. Sans constituer des exigences de réussite, ces attentes illustrent la façon dont certains apprentissages significatifs⁶ se développent, ce qui favorise la cohérence pédagogique entre les enseignantes et enseignants d'une même école et d'une école à l'autre.

En communication orale, au secondaire, l'élève réalise diverses intentions de communication en écoutant des discours ou des textes et en produisant, individuellement ou en interaction, de manière spontanée ou préparée, des discours de durées, de genres et de formes variés, en mode synchrone ou asynchrone.

Communiquer oralement selon des modalités variées – En posture de réception (écoute)	
1 ^{er} cycle	2 ^e cycle
À la fin du 1^{er} cycle, l'élève attribue un sens approprié aux mots, aux expressions et aux informations, et construit le sens global des discours ou des textes, lesquels sont de complexité moyenne et portent sur des sujets ou des thèmes assez familiers ou proches de ses préoccupations. Elle ou il formule et justifie des interprétations plausibles. Elle ou il exprime sa réaction aux discours ou aux textes et la justifie en s'appuyant sur les éléments les plus évidents de ceux-ci ou sur son bagage langagier et culturel. Elle ou il recourt à des critères qui lui sont proposés pour porter un jugement critique sur les discours ou les textes et fonde ce jugement sur des éléments de justification pertinents. Elle ou il peut comparer un discours ou un texte avec d'autres discours ou d'autres textes semblables. • Quand l'élève écoute des poèmes et d'autres genres fréquemment associés à la poésie, elle ou il y reconnaît ce qui désigne ou évoque l'univers poétique. Elle ou il crée des réseaux de sens en s'appuyant sur certains procédés poétiques. • Quand l'élève écoute des discours ou des textes dont la conduite ou la séquence dominante est narrative, elle ou il en reconnaît l'organisation (schéma narratif, narration, thème, univers narratif) et cerne les principaux éléments du cadre spatiotemporel.	À la fin du 2^e cycle, l'élève attribue un sens approprié aux mots, aux expressions et aux informations, et construit le sens global des discours ou des textes, lesquels sont consistants et portent sur des sujets ou des thèmes familiers ou non. Elle ou il formule et justifie des interprétations plausibles. Elle ou il exprime sa réaction aux discours ou aux textes et fournit des éléments de justification pertinents. Elle ou il porte un jugement critique sur les discours ou les textes en recourant à des critères appropriés choisis de façon autonome et fonde ce jugement sur des éléments de justification pertinents. Elle ou il peut comparer un discours ou un texte avec d'autres discours ou d'autres textes semblables ou différents. • Quand l'élève écoute des discours ou des textes de forme théâtrale, elle ou il en dégage les marques d'organisation, ainsi que les caractéristiques des genres associés à cette forme, et reconnaît ce qui permet de caractériser les personnages et le cadre spatiotemporel. • Quand l'élève écoute des poèmes et d'autres genres fréquemment associés à la poésie, elle ou il crée des réseaux de sens en s'appuyant sur une diversité de procédés poétiques, notamment les marques énonciatives et les marques qui témoignent du rapport de l'énonciatrice ou de l'énonciateur avec le thème ou les valeurs.

⁶ Les contenus d'apprentissage du 1^{er} cycle du secondaire ne sont pas repris dans la section réservée au 2^e cycle. Il est toutefois attendu que l'élève soit en mesure de les réutiliser jusqu'à la fin de la 5^e secondaire; il en est de même pour les contenus du primaire.

Communiquer oralement selon des modalités variées – En posture de réception (écoute)

1 ^{er} cycle	2 ^e cycle
• Quand l'élève écoute des discours ou des textes dont la conduite ou la séquence dominante est descriptive, elle ou il dégage les aspects et les sous-aspects du sujet. Elle ou il reconnaît le vocabulaire et les figures qui témoignent de la neutralité ou de l'expressivité du discours ou du texte et prend en considération les éléments complémentaires qui l'accompagnent. • Quand l'élève écoute des discours ou des textes dont la conduite ou la séquence dominante est justificative, elle ou il en dégage le propos ainsi que le raisonnement qui en établit le bien-fondé. Elle ou il reconnaît les marques énonciatives et certaines marques de modalité.	• Quand l'élève écoute des discours ou des textes dont la conduite ou la séquence dominante est narrative, elle ou il en reconnaît l'organisation, dont les modifications de l'ordre typique des étapes de la conduite ou de la séquence. Elle ou il établit des liens entre les thèmes et le sens général du texte, dégage la vision du monde de la narratrice ou du narrateur et reconnaît les effets créés par la manière de raconter. Elle ou il cerne les particularités du cadre spatiotemporel et repère ce qui assure la cohérence du discours ou du texte, dont la correspondance entre les caractéristiques des personnages, leur façon de s'exprimer et les autres éléments de l'univers narratif. • Quand l'élève écoute des discours ou des textes dont la conduite ou la séquence dominante est explicative, elle ou il dégage le sujet de l'explication, la chaîne explicative et les procédés d'étayage. Elle ou il reconnaît ce qui exprime la cause et la conséquence, et évalue la précision et l'exactitude des informations. • Quand l'élève écoute des discours ou des textes dont la conduite ou la séquence dominante est argumentative, elle ou il dégage le sujet de la controverse ainsi que la thèse et le raisonnement soutenant celle-ci. Elle ou il reconnaît l'apport des marques énonciatives et des marques de modalité.

Communiquer oralement selon des modalités variées – En posture de production (prise de parole)

1 ^{er} cycle	2 ^e cycle
À la fin du 1^{er} cycle, selon les paramètres de la situation de communication, l'élève s'adresse à un destinataire la plupart du temps connu, et adopte et maintient un point de vue plutôt neutre ou plutôt expressif. Elle ou il présente un contenu approprié sur un sujet ou un thème assez familier et proche de ses préoccupations. Elle ou il organise les informations correctement et les fait progresser, emploie des substituts variés et généralement appropriés, et harmonise correctement les temps verbaux selon les cas à l'étude. Elle ou il utilise des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux adaptés à l'intention de communication et à la situation de communication. En interaction, elle ou il respecte les règles convenues et participe au maintien des échanges. • Quand l'élève produit des discours dont la conduite dominante est narrative, elle ou il présente un ou des personnages dont la quête d'équilibre est marquée en particulier par l'action. Elle ou il recourt à un narrateur omniscient ou participant à l'histoire, et désigne et caractérise les éléments de l'univers narratif. • Quand l'élève produit des discours dont la conduite dominante est descriptive, elle ou il introduit le sujet, organise l'information en aspects et en sous-aspects selon un plan spatial, thématique ou temporel, et recourt à des procédés d'étayage. Elle ou il emploie un vocabulaire précis, neutre ou expressif. • Quand l'élève produit des discours dont la conduite dominante est justificative, elle ou il introduit le sujet s'il y a lieu, formule clairement son propos et expose son raisonnement. Elle ou il utilise certaines marques de modalité. S'il y a lieu, elle ou il présente une conclusion.	À la fin du 2^e cycle, selon les paramètres de la situation de communication, l'élève s'adresse à un destinataire connu ou peu connu, et adopte et maintient un point de vue plus ou moins distancié ou plus ou moins engagé. Elle ou il présente un contenu approprié sur un sujet ou un thème familier ou non, et le traite sous des angles diversifiés ou inhabituels. Elle ou il organise les informations correctement et les fait progresser, emploie des substituts variés et appropriés, et harmonise correctement les temps verbaux. Elle ou il utilise des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux adaptés à l'intention de communication et à la situation de communication. En interaction, elle ou il respecte les règles convenues et participe au maintien des échanges. • Quand l'élève produit des discours dont la conduite dominante est narrative, elle ou il présente un ou des personnages dont la quête d'équilibre est marquée le plus souvent par leur évolution. Elle ou il désigne et caractérise ceux-ci (traits de caractère, sentiments et émotions, caractéristiques sociales et culturelles) ainsi que le cadre spatiotemporel, et recourt à divers procédés pour créer des effets. • Quand l'élève produit des discours dont la conduite dominante est explicative, elle ou il introduit le sujet, organise l'information en chaîne explicative et recourt à des procédés d'étayage. Elle ou il utilise des ressources langagières et culturelles qui expriment la cause et la conséquence, et d'autres qui assurent la précision et l'exactitude des informations. S'il y a lieu, elle ou il présente une conclusion synthétique. • Quand l'élève produit des discours dont la conduite dominante est argumentative, elle ou il introduit le sujet de la controverse. Elle ou il présente sa thèse ainsi que le raisonnement qui la soutient en adoptant une ou des stratégies argumentatives, en s'appuyant sur des arguments et en recourant à des procédés d'étayage. Elle ou il utilise des marques énonciatives et de modalité, et respecte les conventions pour citer et mentionner ses sources. S'il y a lieu, elle ou il présente une conclusion.

Lire des textes variés

Schéma 8 – Compétence *Lire des textes variés* et conceptualisation du programme



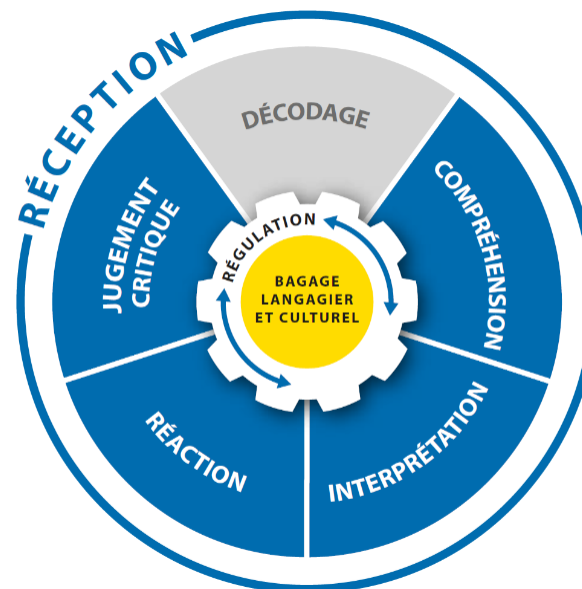
La lecture est un outil d'apprentissage, de communication et de créativité tout en étant une source de plaisir. Conséquemment, les lectures réalisées en classe répondent le plus souvent à des intentions de communication, qui découlent directement des besoins et des champs d'intérêt des élèves. À d'autres moments, les élèves vivent des activités de lecture plus ciblées visant l'acquisition de

certaines ressources langagières et culturelles en fonction de leurs besoins. Ainsi, ils lisent, le plus possible, dans des contextes signifiants, pour développer leur créativité, leur imaginaire et leur sensibilité, pour s'informer ou informer, ou encore pour fonder une façon de penser ou d'agir.

La compétence *Lire des textes variés* est constituée de cinq composantes. L'acte de lire nécessite d'abord que les élèves soient en mesure d'identifier les mots écrits en décodant des unités écrites. Enseigné au primaire, le décodage est devenu automatisé au secondaire, bien qu'il soit perceptible lorsque les élèves font face à des mots complexes. Le décodage n'y est toutefois plus enseigné. Au fil de leur lecture, les élèves s'appuient sur leur compréhension et sur leurs interprétations afin de réagir au texte en établissant un rapport personnel avec ce dernier et d'exercer leur jugement critique, ce qui implique de s'en distancier.

Ces [composantes se détaillent en savoir-faire](#) permettant d'offrir de la rétroaction aux élèves afin de les soutenir dans le développement de leur compétence à lire. Si la lecture peut sembler un acte solitaire de prime abord, amener les élèves à discuter de leurs lectures avec leurs pairs et leur enseignante ou leur enseignant enrichit le développement de cette compétence. En comparant leur compréhension, leurs interprétations, leurs réactions ou leurs jugements critiques, les élèves sont amenés à les enrichir, à les reconsidérer ou à les nuancer.

Schéma 9 – Composantes de la compétence *Lire des textes variés*



Au fil de leur parcours scolaire, les élèves explorent quotidiennement de nombreux textes de formes et de genres variés, de plus en plus complexes, issus de la littérature pour la jeunesse ou de la littérature générale. La complexité des textes peut tenir, entre autres, au caractère spécialisé ou implicite du contenu, au référent culturel, à l'intertextualité, à la densité informative, aux procédés d'écriture, à la présence de marques de modalité, à la particularité de la construction ou à la possibilité d'interprétations multiples. Qu'elles soient liées à l'information, à la pensée critique ou à la littérature, les tâches doivent exiger que des relations de plus en plus étroites soient établies entre plusieurs textes et entre les éléments constitutifs d'un même texte, ce pour quoi les élèves peuvent puiser dans leurs ressources langagières et culturelles.

Ces textes, qui respectent notamment les balises et les critères de sélection du [répertoire culturel](#), se présentent sur divers supports, ce qui peut demander aux élèves de recourir à certaines stratégies propres à l'environnement numérique. Certains textes sont multimodaux, c'est-à-dire qu'ils peuvent contenir, en plus de l'écrit, des éléments visuels, sonores et cinétiques. Évoluant dans un environnement marqué par les innovations technologiques où les publications sont de plus en plus nombreuses, les élèves sont amenés à développer leur sens critique lorsqu'ils lisent en ligne, par exemple en se questionnant sur la crédibilité et la fiabilité de la source.

Grâce à la lecture régulière de textes variés de qualité, les élèves enrichissent leur bagage langagier et culturel en plus d'apprendre à mieux se connaître comme lectrice ou comme lecteur ainsi qu'à mieux comprendre les autres et le monde qui les entoure.

Lire des textes variés
Décodage
Compréhension
• Identifie le genre • Donne du sens aux mots et aux expressions • Donne du sens aux informations explicites • Infère les informations implicites • Construit le sens global • Identifie les bris de compréhension
Interprétation
• Attribue une ou des significations personnelles • Explore différentes significations • Justifie son ou ses interprétations personnelles
Réaction
• Identifie les émotions et les effets que le texte lui fait ressentir • Justifie ses réactions
Jugement critique
• Porte un regard distancié en recourant à un ou des critères • Compare le discours ou le texte à d'autres discours ou à d'autres textes • Compare son jugement critique à celui d'autrui • Justifie son jugement critique

Attentes de fin de cycle pour la compétence *Lire des textes variés*

Les attentes de fin de cycle présentent le portrait global des apprentissages d'une ou d'un élève prêt à aborder avec assurance ceux du cycle ou de l'ordre d'enseignement suivant. Sans constituer des exigences de réussite, ces attentes illustrent la façon dont certains apprentissages significatifs⁷ se développent, ce qui favorise la cohérence pédagogique entre les enseignantes et enseignants d'une même école et d'une école à l'autre.

En lecture, au secondaire, l'élève réalise diverses intentions de communication en lisant, sur papier ou à l'écran, des textes de longueurs, de genres et de formes variés.

Lire des textes variés	
1 ^{er} cycle	2 ^e cycle
À la fin du 1^{er} cycle, l'élève attribue un sens approprié aux mots, aux expressions et aux informations, et construit le sens global des textes, lesquels sont de complexité moyenne et portent sur des sujets ou des thèmes assez familiers ou proches de ses préoccupations. Elle ou il formule et justifie des interprétations plausibles. Elle ou il exprime sa réaction aux textes et la justifie en s'appuyant sur les éléments les plus évidents de ceux-ci ou sur son bagage langagier et culturel. Elle ou il recourt à des critères qui lui sont proposés pour porter un jugement critique sur les textes et fonde ce jugement sur des éléments de justification pertinents. Elle ou il peut comparer un texte avec d'autres textes semblables. • Quand l'élève lit des poèmes et d'autres genres fréquemment associés à la poésie, elle ou il y reconnaît ce qui désigne ou évoque l'univers poétique. Elle ou il crée des réseaux de sens en s'appuyant sur certains procédés poétiques. • Quand l'élève lit des textes dont la séquence dominante est narrative, elle ou il en reconnaît l'organisation (schéma narratif, narration, thème, univers narratif) et cerne les principaux éléments du cadre spatiotemporel ainsi que ceux qui assurent la cohérence du texte, dont l'harmonisation des temps verbaux.	À la fin du 2^e cycle, l'élève attribue un sens approprié aux mots, aux expressions et aux informations, et construit le sens global des textes, lesquels sont consistants et portent sur des sujets ou des thèmes familiers ou non. Elle ou il formule et justifie des interprétations plausibles. Elle ou il exprime sa réaction aux textes et fournit des éléments de justification pertinents. Elle ou il porte un jugement critique sur les textes en recourant à des critères appropriés choisis de façon autonome et fonde ce jugement sur des éléments de justification pertinents. Elle ou il peut comparer un texte avec d'autres textes semblables ou différents. • Quand l'élève lit des textes de forme théâtrale, elle ou il en dégage les marques d'organisation, ainsi que les caractéristiques des genres associés à cette forme, et reconnaît ce qui permet de caractériser les personnages et le cadre spatiotemporel. • Quand l'élève lit des poèmes et d'autres genres fréquemment associés à la poésie, elle ou il crée des réseaux de sens en s'appuyant sur une diversité de procédés poétiques, notamment les marques énonciatives et les marques qui témoignent du rapport de l'énonciatrice ou de l'énonciateur avec le thème ou les valeurs. Elle ou il reconnaît les moyens graphiques qui assurent l'organisation du texte.

⁷ Les contenus d'apprentissage du 1^{er} cycle du secondaire ne sont pas repris dans la section réservée au 2^e cycle. Il est toutefois attendu que l'élève soit en mesure de les réutiliser jusqu'à la fin de la 5^e secondaire; il en est de même pour les contenus du primaire.

Lire des textes variés	
1 ^{er} cycle	2 ^e cycle
• Quand l'élève lit des textes dont la séquence dominante est descriptive, elle ou il dégage les aspects et les sous-aspects du sujet. Elle ou il reconnaît le vocabulaire et les figures qui témoignent de la neutralité ou de l'expressivité du texte et prend en considération les éléments complémentaires qui l'accompagnent. • Quand l'élève lit des textes dont la séquence dominante est justificative, elle ou il en dégage le propos et expose le raisonnement qui en établit le bien-fondé. Elle ou il reconnaît l'apport des marques énonciatives et de certaines marques de modalité.	• Quand l'élève lit des textes dont la séquence dominante est narrative, elle ou il en reconnaît l'organisation, dont les modifications de l'ordre typique des étapes de la séquence. Elle ou il établit des liens entre les thèmes et le sens général du texte, dégage la vision du monde de la narratrice ou du narrateur et reconnaît les effets créés par la manière de raconter. Elle ou il cerne les particularités du cadre spatiotemporel et repère ce qui assure la cohérence du texte, dont la correspondance entre les caractéristiques des personnages, leur façon de s'exprimer et les autres éléments de l'univers narratif. • Quand l'élève lit des textes dont la séquence dominante est explicative, elle ou il dégage le sujet de l'explication, la chaîne explicative et les procédés d'étayage. Elle ou il reconnaît ce qui exprime la cause et la conséquence, et évalue la précision et l'exactitude des informations. • Quand l'élève lit des textes dont la séquence dominante est argumentative, elle ou il dégage le sujet de la controverse ainsi que la thèse et le raisonnement soutenant celle-ci. Elle ou il reconnaît l'apport des marques énonciatives, des marques de modalité et des discours rapportés.

Écrire des textes variés

Schéma 11 – Compétence *Écrire des textes variés* et conceptualisation du programme



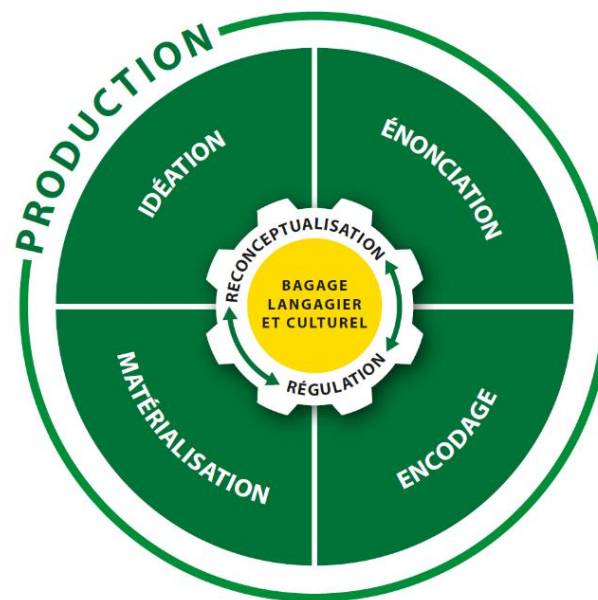
L'écriture sert à des fins à la fois de communication, d'expression, de création et d'apprentissage tout en contribuant au développement de la pensée. Apprendre à rédiger des textes de genres variés permet de répondre à des besoins personnels, scolaires et sociaux dans des contextes signifiants. Ainsi, les textes que produisent les élèves en classe sont élaborés pour

répondre aux diverses intentions de communication proposées par l'enseignante ou l'enseignant ou encore pour répondre aux intentions émergeant directement des besoins des élèves. Ces derniers écrivent donc pour développer leur créativité, leur imaginaire et leur sensibilité, pour informer ou pour rendre recevable ou influencer une façon de penser ou d'agir.

Les composantes de la compétence *Écrire des textes variés* sont l'idéation, l'énonciation, l'encodage et la matérialisation. Ces [composantes se détaillent en savoir-faire](#) permettant d'offrir de la rétroaction aux élèves afin de les soutenir dans le développement de leur compétence à écrire. Ces différentes composantes se réalisent de manière itérative; c'est d'ailleurs parfois lors de la matérialisation que les élèves génèrent de nouvelles idées et reviennent sur leurs formulations. Le cercle central du schéma illustre que, lors de l'écriture, les activités de régulation et de reconceptualisation interviennent à tout moment dans le processus cognitif. L'écriture contribue au développement de la pensée, et les idées jaillissent souvent au cours de l'énonciation ou de la matérialisation. S'il peut advenir que les élèves écrivent uniquement pour eux-mêmes, comme pour évacuer certaines

émotions, garder des traces d'informations ou préparer une prise de parole, ils écrivent la plupart du temps pour être lus. Plus les situations d'écriture proposées sont signifiantes, plus les élèves deviennent conscients de leurs lectrices et de leurs lecteurs potentiels et plus ils sont attentifs aux exigences de la situation de communication. En explorant leurs besoins et leurs goûts en matière d'écriture, les élèves découvrent le plaisir d'écrire et s'engagent davantage.

Schéma 12 – Composantes de la compétence *Écrire des textes variés*



En écrivant régulièrement, pour eux-mêmes et pour des destinataires variés, des textes de longueurs et de genres variés qui respectent les balises et les critères de sélection du [répertoire culturel](#), les élèves ont l'occasion d'utiliser, dans divers contextes, leur bagage langagier et culturel. Les situations d'écriture fréquentes vécues en classe doivent amener les élèves à se découvrir comme scriptrices et scripteurs et à personnaliser leur processus d'écriture ainsi que leur style. Cette découverte passe notamment par des expériences de communication écrite avec des personnes externes à la classe, de même que par l'analyse de textes de scriptrices et scripteurs experts, comme les textes d'autrices et d'auteurs que les élèves sont amenés à lire en classe, mais aussi de ceux de scriptrices et scripteurs non experts, comme les textes écrits par leurs pairs. En fonction de leurs besoins, les élèves sont aussi parfois exposés à des activités d'écriture plus ciblées, qui leur permettent d'acquérir certaines connaissances nécessaires à la rédaction de textes.

Au cours de leur passage à l'école primaire, les élèves ont découvert l'utilité du numérique pour développer la compétence à écrire. Au secondaire, les élèves continuent de recourir à différents outils et fonctions numériques de création pour écrire des textes monomodaux ou multimodaux, d'user de stratégies offertes dans un environnement numérique pour améliorer leurs écrits et de transformer la mise en page pour personnaliser leur création et créer des effets sur leurs lectrices et leurs lecteurs lors de la diffusion.

Écrire des textes variés	
Idéation	• S'adapte ou recourt à un genre et à une forme en fonction de l'intention de communication • Génère des idées et les développe • Organise ses idées en s'appuyant sur des traits caractéristiques du genre
Énonciation	• Formule ses idées en phrases qui respectent la syntaxe propre à l'écrit • Fait progresser l'information • Assure la reprise de l'information par l'utilisation de substituts • Choisit les formes verbales selon le temps dominant (passé, présent, futur) • Adopte et maintient un point de vue • Choisit le vocabulaire approprié • Recourt au registre de langue approprié
Encodage	• Recourt à ses connaissances en orthographe lexicale • Recourt à ses connaissances en orthographe grammaticale • Recourt à ses connaissances en ponctuation
Matérialisation	• Recourt à l'écriture manuscrite ou tapuscrite • Met en page son texte

Attentes de fin de cycle pour la compétence *Écrire des textes variés*

Les attentes de fin de cycle présentent le portrait global des apprentissages d'une ou d'un élève prêt à aborder avec assurance ceux du cycle ou de l'ordre d'enseignement suivant. Sans constituer des exigences de réussite, ces attentes illustrent la façon dont certains apprentissages significatifs⁸ se développent, ce qui favorise la cohérence pédagogique entre les enseignantes et enseignants d'une même école et d'une école à l'autre.

En écriture, au secondaire, l'élève réalise diverses intentions de communication en écrivant, sur papier ou à l'écran, des textes de longueurs, de genres et de formes variés. Pour ce faire, elle ou il met en œuvre sa démarche d'écriture (planification, mise en texte, révision et correction).

Écrire des textes variés	
1 ^{er} cycle	2 ^e cycle
À la fin du 1^{er} cycle, selon les paramètres de la situation de communication, l'élève s'adresse à un destinataire la plupart du temps connu, et adopte et maintient un point de vue plutôt neutre ou plutôt expressif. Elle ou il présente un contenu approprié sur un sujet ou un thème assez familier et proche de ses préoccupations, et personnalise son texte en utilisant des moyens appropriés. Elle ou il organise les informations correctement et les fait progresser, emploie des substituts variés et généralement appropriés, et harmonise correctement les temps verbaux selon les cas à l'étude. Elle ou il utilise la plupart du temps un vocabulaire juste, précis et varié. Selon les cas à l'étude, elle ou il construit correctement les phrases et les groupes syntaxiques, recourt à une ponctuation appropriée et respecte les normes relatives à l'orthographe lexicale et à l'orthographe grammaticale. • Quand l'élève écrit de la poésie, dans des textes de genres et de formes variés, elle ou il exploite adéquatement certains éléments du langage poétique.	À la fin du 2^e cycle, selon les paramètres de la situation de communication, l'élève s'adresse à un destinataire connu ou peu connu, et adopte et maintient un point de vue plus ou moins distancié ou plus ou moins engagé. Elle ou il présente un contenu approprié sur un sujet ou un thème familier ou non, et le traite sous des angles diversifiés ou inhabituels. Elle ou il personnalise son texte en utilisant des moyens variés et appropriés. Elle ou il organise les informations correctement et les fait progresser, emploie des substituts variés et appropriés, et harmonise correctement les temps verbaux. Elle ou il utilise un vocabulaire juste, précis et varié. Elle ou il construit correctement les phrases et les groupes syntaxiques, recourt à une ponctuation appropriée et respecte les normes relatives à l'orthographe lexicale et à l'orthographe grammaticale. • Quand l'élève écrit de la poésie, dans des textes de genres et de formes variés, dont des poèmes, elle ou il exploite efficacement une diversité de procédés poétiques et utilise des moyens graphiques pour organiser son texte.

⁸ Les contenus d'apprentissage du 1^{er} cycle du secondaire ne sont pas repris dans la section réservée au 2^e cycle. Il est toutefois attendu que l'élève soit en mesure de les réutiliser jusqu'à la fin de la 5^e secondaire; il en est de même pour les contenus du primaire.

Écrire des textes variés

1 ^{er} cycle	2 ^e cycle
• Quand l'élève rédige des textes dont la séquence dominante est narrative, elle ou il les organise en s'appuyant sur un schéma narratif dans lequel le déroulement suit un ordre chronologique et où la quête d'équilibre du ou des personnages est marquée en particulier par l'action. Elle ou il recourt à un narrateur omniscient ou participant à l'histoire, désigne et caractérise les éléments de l'univers narratif et insère des discours rapportés directs. Elle ou il assure la cohérence du texte, notamment par l'harmonisation des temps verbaux autour du temps dominant (le présent ou le passé composé). • Quand l'élève rédige des textes dont la séquence dominante est descriptive, elle ou il introduit le sujet, organise l'information en aspects et en sous-aspects selon un plan spatial, thématique ou temporel, et recourt à des procédés d'étayage. Elle ou il emploie un vocabulaire précis, neutre ou expressif. • Quand l'élève rédige des textes dont la séquence dominante est justificative, elle ou il introduit le sujet s'il y a lieu, formule clairement son propos et expose son raisonnement. Elle ou il utilise certaines marques de modalité. S'il y a lieu, elle ou il présente une conclusion.	• Quand l'élève rédige des textes dont la séquence dominante est narrative, elle ou il les organise en s'appuyant sur un schéma narratif dans lequel le déroulement peut présenter des ruptures dans la chronologie et où la quête d'équilibre est marquée le plus souvent par l'évolution du ou des personnages. Elle ou il désigne et caractérise ces derniers (traits de caractère, sentiments et émotions, caractéristiques sociales et culturelles) et recourt à l'évocation pour décrire le cadre spatiotemporel ainsi qu'à divers procédés pour créer des effets. Elle ou il assure la cohérence du texte par une correspondance étroite entre les éléments de l'univers narratif et par l'harmonisation des temps verbaux autour du temps dominant (dont le passé simple). • Quand l'élève rédige des textes dont la séquence dominante est explicative, elle ou il introduit le sujet, organise l'information en chaîne explicative et recourt à des procédés d'étayage. Elle ou il utilise des ressources langagières et culturelles qui expriment la cause et la conséquence, et d'autres qui assurent la précision et l'exactitude des informations. S'il y a lieu, elle ou il présente une conclusion synthétique. • Quand l'élève rédige des textes dont la séquence dominante est argumentative, elle ou il introduit le sujet de la controverse. Elle ou il présente sa thèse ainsi que le raisonnement qui la soutient en adoptant une ou des stratégies argumentatives, en s'appuyant sur des arguments et en recourant à des procédés d'étayage. Elle ou il utilise des marques énonciatives et de modalité, et respecte les conventions pour citer et mentionner ses sources. S'il y a lieu, elle ou il présente une conclusion.

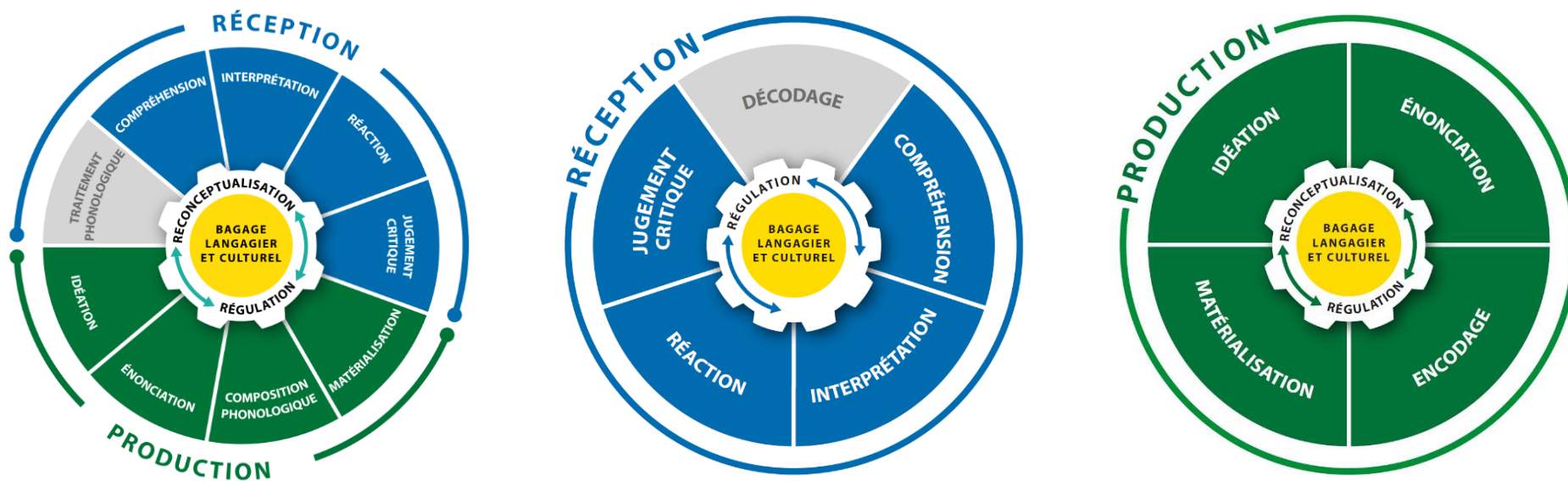
Composantes et savoir-faire des compétences en français, langue d'enseignement

Les compétences en français, langue d'enseignement, partagent des composantes communes selon la posture adoptée par les élèves. En effet, que le message qui leur est transmis soit oral ou écrit (réception), les élèves doivent démontrer plusieurs savoir-faire similaires. Il en va de même lorsqu'ils souhaitent produire un message. À l'oral et à l'écrit, les élèves doivent apprendre à maîtriser différents codes afin de pouvoir communiquer. Si le traitement et la composition phonologiques qui permettent de percevoir et d'émettre les sons nécessaires pour communiquer à l'oral ont généralement été développés chez les élèves de manière naturelle lors de la petite enfance, le code graphique qui leur permet de décoder et d'encoder l'écrit ne leur a été formellement enseigné qu'au primaire. C'est pourquoi, dans le schéma des composantes de la compétence à communiquer oralement, la composante *Traitement phonologique* est grisée en réception (écoute). Quant au décodage en lecture, il n'apparaît grisé qu'au secondaire puisqu'il devrait alors être

automatisé chez les élèves, sauf face à des mots rares et complexes. Toutes les composantes des compétences *Communiquer oralement selon des modalités variées*, *Lire des textes variés* et *Écrire des textes variés* amènent les élèves à prendre appui sur leur bagage langagier et culturel. Ainsi, les compétences gagnent à être travaillées en interrelation, ce qui permet aux élèves de réaliser les apprentissages les plus significatifs possibles.

Au secondaire, les élèves poursuivent le développement de leurs savoir-faire liés à leurs compétences, amorcé au primaire. La progression, principalement marquée d'une étoile, repose donc sur les apprentissages liés aux ressources langagières et culturelles selon l'année, lesquelles s'expriment à travers des genres dont la complexité augmente. Ces savoir-faire sont toutefois loin d'être parfaitement maîtrisés par les élèves à la fin de leurs études secondaires; ils se développent tout au long de leur vie dans divers contextes.

Schéma 10 – Composantes des compétences en français, langue d'enseignement



Composantes et savoir-faire liés à la posture de réception

Les composantes en réception interagissent entre elles de manière itérative et souvent simultanée. Le traitement phonologique (à l'oral) ou le décodage (à l'écrit) permet l'accès au message, mais il ne s'exerce pas de façon strictement linéaire. Dès les premiers sons ou graphèmes perçus, le sens est activement recherché : l'auditrice ou l'auditeur ou la lectrice ou le lecteur anticipe, mobilise son bagage langagier et culturel et ajuste sa compréhension, ce qui peut soutenir le traitement phonologique à l'oral et le décodage des mots à l'écrit. Ainsi, il n'est pas nécessaire d'attendre la fin d'un mot, d'une phrase ou d'un texte pour tenter de les comprendre ou de les interpréter.

La compréhension, l'interprétation, la réaction et le jugement critique se réalisent tout au long de l'écoute ou de la lecture. Ces composantes s'influencent mutuellement et peuvent être mobilisées dès le début : on réagit, on interprète et on porte parfois un jugement critique en cours d'écoute ou de lecture, au fil des informations reçues. La construction du sens n'est donc ni figée ni séquentielle : elle se transforme continuellement à mesure que de nouveaux éléments s'ajoutent. Cela arrive également lorsque des points de vue sont confrontés, comme lors d'interactions entre les élèves ou entre les élèves et l'enseignante ou l'enseignant, d'où l'importance de varier les dispositifs d'enseignement.

Traitement phonologique et décodage

Avant même de comprendre le sens d'un discours ou d'un texte, les élèves doivent amorcer le traitement des sons à l'oral et le décodage des mots à l'écrit. Le traitement phonologique consiste à percevoir les sons, à les segmenter ou à les fusionner pour préparer le terrain à la représentation mentale correspondante, liée à la compréhension. Le décodage, quant à lui, porte sur la traduction des unités écrites en unités sonores (dont les graphèmes et les phonèmes, mais aussi des unités plus larges comme *br*, *al*, etc.). Cette composante à l'écrit est aussi préalable à la compréhension d'un texte.

En posture de réception, bien que les personnes de tous âges recourent au traitement phonologique à l'oral ou au décodage à l'écrit, aucun contenu n'est associé à ces composantes au secondaire puisque tous les savoir-faire devraient être maîtrisés. Les enfants locuteurs natifs du français entrent à l'école primaire en étant déjà capables de traiter phonologiquement les sons, et l'apprentissage du décodage est pratiquement terminé à la fin du 1^{er} cycle du primaire.

Compréhension

Pour comprendre, les élèves doivent établir des liens entre les différents éléments qui composent le discours ou le texte, les illustrations et les autres éléments modaux, s'il y a lieu, afin de s'en faire une représentation. Les élèves doivent accéder au sens aussi fidèlement que possible, plus précisément à ce que le discours ou le texte et ses éléments modaux proposent. C'est donc dire que la compréhension relève pour une grande part de l'objectivité.

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation		La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon la dominante des genres prescrite et la progression des apprentissages. Informations complémentaires sur la légende				
Compréhension		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)	Lire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1 Identifie le genre						
1.1 S'appuie sur les caractéristiques liées :						
1.1.1 À l'intention et à la situation de communication		★	★	★	★	★
1.1.2 À la grammaire du texte (transférable au discours)		★	★	★	★	★
1.1.3 À la grammaire de la phrase (transférable à l'énoncé)		★	★	★	★	★
1.1.4 Au lexique		★	★	★	★	★
1.1.5 Aux éléments modaux (ex. : photo, graphique, trame sonore)		★	★	★	★	★
2 Donne du sens aux mots et aux expressions						
2.1 Associe la forme orale ou écrite d'un mot connu ou d'une expression connue à son sens		☼	☼	☼	☼	☼
2.2 Infère le sens d'un mot inconnu ou d'une expression inconnue en s'appuyant sur :						
2.2.1 Les indices contextuels (ex. : sens général de l'énoncé ou de la phrase, sens des énoncés ou des phrases qui précèdent ou qui suivent)		★	★	★	★	★
2.2.2 Les indices morphologiques (ex. : base, préfixe, suffixe, marques de genre, de nombre ou de personne)		★	★	★	★	☼
2.2.3 Les indices syntaxiques (ex. : position du mot dans l'énoncé ou la phrase qui donne des informations sur la classe du mot)		★	★	☼	☼	☼
2.2.4 Son bagage langagier et culturel (ex. : s'appuie sur sa connaissance des mots pour déduire le sens d'une expression ou sur le sens propre d'un mot connu pour en inférer un sens figuré inconnu)		★	★	★	★	★
2.2.5 Les éléments modaux (ex. : illustration, vidéo, schéma, gestuelle)		☼	☼	☼	☼	☼

Légende :
→ : Appropriation
★ : Consolidation
☼ : Réutilisation

La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon la dominante des genres prescrite et la progression des apprentissages.

[Informations complémentaires sur la légende](#)

Compréhension		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)	Lire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
3 Donne du sens aux informations explicites						
3.1 Construit le sens des groupes de mots à l'intérieur de l'énoncé ou de la phrase		★	★	★	☼	☼
3.2 Identifie les informations explicites regroupées dans le discours ou le texte (ex. : lieux et temps, caractéristiques de l'énonciatrice ou de l'énonciateur ou de la narratrice ou du narrateur, faits, actions)		★	★	★	★	★
3.3 Regroupe les informations explicites dispersées dans le discours ou le texte		★	★	★	★	★
3.4 Cerne l'organisation des idées (ex. : organisateurs textuels, marqueurs de relation)		★	★	★	★	★
3.5 Établit des liens à l'aide des temps verbaux employés		★	★	★	★	★
4 Infère des informations implicites						
4.1 Repère les mots ou les groupes de mots qui en remplacent d'autres (termes substitués) et identifie ce à quoi ils renvoient		★	★	★	★	★
4.2 Recourt à ses connaissances en les combinant avec les informations du discours ou du texte pour déduire une information sous-entendue		★	★	★	★	★
4.3 Fait des liens entre les causes et les effets		★	★	★	★	★
4.4 S'appuie sur les éléments modaux, s'il y a lieu (ex. : illustration, vidéo, schéma, gestuelle)		★	★	★	★	★
5 Construit le sens global						
5.1 Effectue le rappel du discours ou du texte		★	★	★	★	★
5.2 Résume le discours ou le texte						
5.2.1 Distingue les informations essentielles des idées secondaires		★	★	★	★	★
5.2.2 Regroupe plusieurs idées en une idée plus générale		★	★	★	★	★
5.2.3 Veille à construire ou à reconstruire la cohérence		★	★	★	★	★
6 Identifie les bris de compréhension						
6.1 Détecte sa perte de compréhension et estime l'importance du bris		☼	☼	☼	☼	☼
6.2 Remédie à sa perte de compréhension		☼	☼	☼	☼	☼

Interprétation

Pour interpréter, les élèves doivent trouver un certain équilibre entre ce qui est proposé par le discours ou le texte et les éléments modaux, s'il y a lieu, ainsi que leur bagage langagier et culturel. En effet, tout en respectant les limites imposées par le discours ou le texte et les éléments qui l'accompagnent (notamment les illustrations à l'écrit et les éléments paraverbaux et non verbaux à l'oral), les élèves doivent tenter de leur attribuer diverses significations. Ils doivent toutefois prendre garde à ne pas contredire les éléments du discours ou du texte, ni ceux des illustrations et des autres éléments modaux. Tous les discours ou les textes n'offrent pas le même potentiel d'interprétation. C'est en étant exposés à des discours ou à des textes riches et proliférants et en pouvant échanger autour de ceux-ci que les élèves parviendront à développer leur habileté à interpréter et à découvrir la pluralité des significations possibles.

Légende : → : Appropriation Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation ↻ : Réutilisation					
Interprétation		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)	Lire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e
1 Attribue une ou des significations personnelles					
1.1 Repère les « blancs » laissés par l'énonciatrice ou l'énonciateur et les comble en s'inspirant des indices liés au discours ou au texte et en s'appuyant sur le contexte et son bagage langagier et culturel		★	★	★	★
1.2 Formule une ou des significations plausibles		★	★	★	★
1.3 Vérifie qu'il n'y a pas de contradiction avec son ou ses hypothèses dans le discours ou le texte		★	★	★	★
2 Explore différentes significations					
2.1 Constate qu'un même discours ou un même texte peut porter plus d'une signification		★	★	★	★
2.2 S'ouvre aux significations attribuées au discours ou au texte par d'autres personnes		★	★	★	★
2.3 Confirme, nuance ou change son ou ses interprétations à la suite d'échanges		★	★	★	★
2.4 Juge de la plausibilité et de la recevabilité des hypothèses qui lui sont présentées		★	★	★	★
3 Justifie son ou ses interprétations personnelles					
3.1 S'appuie sur son bagage langagier et culturel pour étayer son ou ses interprétations		★	★	★	★
3.2 S'appuie sur des indices liés au discours ou au texte pour étayer son ou ses interprétations		★	★	★	★

Réaction

Pour réagir, les élèves doivent cerner les effets que le discours ou le texte, ainsi que les éléments modaux qui l'accompagnent, s'il y a lieu, produisent sur eux. Certains de ces effets sont planifiés par l'énonciatrice ou l'énonciateur et suscitent souvent l'unanimité, alors que d'autres proviennent des perceptions individuelles et diffèrent d'un individu à l'autre. C'est en s'appuyant sur leur compréhension et possiblement sur leurs interprétations que les élèves mettent à contribution les ressources de leur subjectivité (leurs goûts, leurs sentiments, leurs émotions et leur sensibilité) pour établir un rapport personnel avec le discours et le texte. L'ensemble nourrit leur satisfaction ou leur insatisfaction à différents degrés, leur niveau d'intérêt, leur plaisir d'écouter ou de lire ou leur désir de mettre un terme prématuré à leur écoute ou à leur lecture. Les élèves doivent apprendre à reconnaître et à expliciter leurs diverses réactions, à les fonder et à les mettre en perspective.

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation						
Informations complémentaires sur la légende						
Réaction		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)	Lire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1 Identifie les émotions et les effets que le discours ou le texte lui fait ressentir						
1.1 Prend conscience des émotions ressenties ou des sentiments éprouvés au contact du discours ou du texte (ex. : plaisir, peur)		☼	☼	☼	☼	☼
1.2 Fait part de ses impressions (ce qu'elle ou il a aimé ou moins aimé) par rapport au discours ou au texte (ex. : personnages, événements, faits racontés, opinions)		★	★	★	★	★
1.3 Constate la diversité des effets produits par un même discours ou un même texte		☼	☼	☼	☼	☼
1.4 S'identifie aux éléments du discours ou du texte ou s'en dissocie						
1.4.1 Sujet ou thème		★	★	★	★	★
1.4.2 Personnages		★	★	★	★	★
1.4.3 Énonciatrice ou énonciateur (ex. : opinions, comportements, traits de caractère, valeurs)		★	★	★	★	★
2 Justifie ses réactions						
2.1 Établit des liens avec son bagage langagier et culturel		★	★	★	★	★
2.2 S'appuie sur des exemples ou des extraits issus du discours ou du texte		★	★	★	★	★

Jugement critique

Pour formuler un jugement critique, les élèves doivent se distancier du discours ou du texte et des éléments modaux qui l'accompagnent, s'il y a lieu, en s'appuyant sur des critères. Pour ce faire, ils sont souvent amenés à comparer le discours ou le texte à d'autres discours ou textes connus. Les aspects considérés pour concevoir un jugement critique sont très diversifiés et évoluent en fonction des expériences d'écoute et de lecture des élèves. Ils peuvent notamment concerner le discours ou le texte lui-même, son contexte de production ou celui de sa réception par l'auditrice ou l'auditeur ou la lectrice ou le lecteur, ou encore les illustrations. Un même discours ou texte peut être jugé très différemment selon les critères qui lui sont appliqués ou les personnes qui les appliquent. Cette appréciation peut véhiculer un point de vue aussi bien négatif ou positif que nuancé. L'avènement du numérique a entraîné une démocratisation de la diffusion des contenus. En ce sens, l'évaluation de la crédibilité et de la fiabilité des sources revêt une importance considérable.

Légende : → : Appropriation Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation 🔄 : Réutilisation						
Jugement critique		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)	Lire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1 Porte un regard distancié en recourant à un ou des critères						
1.1 Les éléments modaux, s'il y a lieu (ex. : son, animation), dont les illustrations		★	★	★	★	★
1.2 Le paratexte, s'il y a lieu (ex. : la première de couverture, la quatrième de couverture, les pages de garde)		★	★	★	★	★
1.3 Le traitement du thème ou le déroulement de l'intrigue		★	★	★	★	★
1.4 La présence d'éléments tirés d'un autre discours, d'un autre texte ou d'un repère culturel (ex. : intertextualité)		★	★	★	★	★
1.5 La façon de présenter les protagonistes		★	★	★	★	★
1.6 Le cadre spatiotemporel		★	★	★	★	★
1.7 Les choix linguistiques et le style de la locutrice ou du locuteur ou de l'autrice ou de l'auteur (ex. : syntaxe, choix des mots)		★	★	★	★	★
1.8 L'organisation de l'information		★	★	★	★	★
1.9 La crédibilité et la fiabilité des informations et des sources		→	★	★	★	★
1.10 La tonalité		→	★	★	★	★
1.11 Les valeurs véhiculées dans le discours ou le texte		→	→	→	★	★

Légende : → : Appropriation Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation ↻ : Réutilisation						
Jugement critique		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)	Lire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
2 Compare le discours ou le texte à d'autres discours ou à d'autres textes						
2.1 Constate des ressemblances et des différences entre des discours ou des textes		★	★	★	★	★
2.2 Constate qu'il peut exister des variantes d'un même discours ou d'un même texte (ex. : adaptation des personnages, des lieux, de l'histoire; transposition d'un roman en film; chanson)		★	★	★	★	★
2.3 Dégage ce qui fait la singularité d'un discours ou d'un texte		★	★	★	★	★
3 Compare son jugement critique à celui d'autrui						
3.1 Constate la diversité des jugements émis sur un même discours ou un même texte à partir d'un critère commun		★	★	★	★	★
3.2 Constate la diversité des critères pouvant être utilisés pour formuler un jugement sur un même discours ou un même texte		★	★	★	★	★
3.3 Revoit, nuance ou confirme son jugement à la suite d'échanges		★	★	★	★	★
4 Justifie son jugement critique						
4.1 Établit des liens avec son bagage langagier et culturel		★	★	★	★	★
4.2 S'appuie sur des exemples ou des extraits issus du discours ou du texte		★	★	★	★	★
4.3 S'appuie sur d'autres discours ou d'autres textes connus		★	★	★	★	★

Composantes et savoir-faire liés à la posture de production

Lors de la production d'un discours ou d'un texte, l'ensemble des composantes sont sollicitées : idéation, énonciation, composition phonologique (à l'oral) ou encodage (à l'écrit) et matérialisation. Naturellement, il doit d'abord y avoir idéation pour déclencher la suite des opérations, car l'émergence d'une idée est nécessaire à la mise en mots de celle-ci.

Par exemple, une locutrice ou un locuteur qui formule son propos gère du même coup l'accord des verbes afin de rendre audibles ceux qui doivent l'être. Elle ou il se questionne également sur la non-contradiction avec d'autres informations, tout en veillant à sélectionner le vocabulaire approprié. De même, une scriptrice ou un scripteur qui revient sur une idée pour la préciser s'interroge sur sa capacité d'en rendre compte avec le vocabulaire dont elle ou il dispose, sur la cohérence de cette idée avec le reste du texte ainsi que sur la conjugaison du verbe qui sert à l'énoncer.

C'est cette construction du discours ou du texte qui engendre une reformulation ou une réécriture qui affine la pensée. Ainsi, les activités de régulation et de reconceptualisation interviennent à tout moment lors de la prise de parole ou de l'écriture. Un discours n'est pas terminé parce qu'il s'est matérialisé. Au contraire : c'est en entendant celui-ci que la locutrice ou le locuteur se corrigera ou jugera pertinent d'apporter des précisions. De la même façon, ce n'est pas parce qu'un texte est couché sur papier qu'il ne peut être amélioré. Le voir permet de porter un regard un peu plus distancié, encore plus lorsque sa lecture et sa réécriture s'étalent dans le temps.

Idéation

L'idéation est fortement teintée par l'intention de communication et par les différents éléments qui composent la situation de communication. Si le discours ou le texte est préparé, les élèves consacrent parfois un certain temps à la génération des idées et à la façon de les organiser. Cette composante peut aussi être réalisée en quelques secondes lors de productions plus spontanées. Les élèves ajoutent des idées à leur texte ou développent celles déjà présentes en cours de rédaction ou à la suite de cette dernière. À ce titre, la rétroaction offerte par les pairs ou l'enseignante ou l'enseignant les aide à revoir leurs idées. L'utilisation d'outils ou de fonctions numériques facilite cette révision en permettant aux élèves d'effectuer de nombreux allers-retours dans leur texte.

Légende : → : Appropriation Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation						
Idéation		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
Communiquer oralement selon des modalités variées (prendre la parole)	Écrire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1 S'adapte ou recourt à un genre et à une forme en fonction de l'intention de communication						
1.1 Analyse les différents éléments de la situation de communication		★	★	★	★	★
1.2 Tient compte des caractéristiques du genre et de la forme à produire		★	★	★	★	★
2 Génère des idées et les développe						
2.1 S'inspire de son bagage langagier et culturel ou de sources externes pour faire émerger des idées		★	★	★	★	★
2.2 Distingue ses idées personnelles de celles provenant d'autres sources		→	★	★	★	★
2.3 Effectue une sélection d'idées		★	★	★	★	★
2.4 Précise ses idées à l'aide de procédés (ex. : explication, exemple, comparaison) et d'éléments modaux		★	★	★	★	★
3 Organise ses idées en s'appuyant sur des traits caractéristiques du genre		★	★	★	★	★

Énonciation

L'énonciation consiste à formuler des idées en énoncés ou en phrases. Cette composante suppose donc que les élèves choisissent les mots qui permettront de traduire leurs idées et qu'ils les ordonnent en tenant compte des éléments inhérents à la situation de communication. À l'écrit, les phrases doivent respecter les normes syntaxiques, alors que la langue orale accepte certaines digressions dans les discours, qui sont plus spontanés. Il arrive souvent que de nouvelles formulations surgissent alors que les élèves matérialisent leur discours ou leur texte. Les élèves peuvent améliorer leur production à partir de la rétroaction offerte par les pairs ou l'enseignante ou l'enseignant. L'utilisation d'outils numériques facilite ce travail itératif.

Légende : → : Appropriation Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation					
Énonciation		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
Communiquer oralement selon des modalités variées (prendre la parole)	Écrire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e
1 Formule ses idées en énoncés ou en phrases qui respectent la syntaxe propre à l'oral ou à l'écrit					
1.1 Ordonne les groupes de mots qui composent les énoncés ou les phrases		★	★	★	★
1.2 Varie la longueur, la forme ou le type des énoncés ou des phrases pour assurer la fluidité de son discours ou de son texte		★	★	★	★
1.3 Ajoute ou retranche des groupes de mots (ex. : complément de nom, complément de phrase, adverbe)		★	★	★	★
2 Fait progresser l'information					
2.1 Ajoute de nouvelles informations		☼	☼	☼	☼
2.2 Relie les nouvelles informations aux propos précédents		★	★	★	★
3 Assure la reprise de l'information par l'utilisation de substituts		★	★	★	★
4 Choisit les formes verbales selon le temps dominant (passé, présent, futur)		★	★	★	★
5 Adopte et maintient un point de vue		→	★	★	★
6 Choisit le vocabulaire approprié					
6.1 Emploie des mots et des expressions justes		★	★	★	★
6.2 Varie les mots de son discours ou de son texte		★	★	★	★
6.3 Emploie des mots précis		★	★	★	★
7 Recourt au registre de langue approprié		★	★	★	★

Composition phonologique et encodage

La composition phonologique exige des élèves qu'ils s'appuient sur leurs connaissances lexicales et grammaticales à l'oral. L'encodage, quant à lui, relève du code graphique, qui n'existe qu'à l'écrit. Les élèves s'appuient sur leurs connaissances pour déterminer les différentes unités nécessaires à la prononciation, souvent de façon inconsciente, ou à l'écriture d'un mot et d'une phrase. Ils utilisent leurs connaissances des régularités de la langue pour apprendre l'orthographe lexicale des mots et pour respecter la norme orthographique. En français, les accords grammaticaux, en particulier ceux liés aux marques d'accord dans le groupe du nom, sont parfois inaudibles à l'oral, mais, lorsqu'ils le sont, il importe que la locutrice ou le locuteur en assure la matérialisation. Cette audibilité contribue à clarifier les propos. À l'écrit, le respect des normes sert essentiellement à rendre plus compréhensible le texte produit pour une lectrice ou un lecteur éventuel.

Légende : → : Appropriation Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation						
Composition phonologique	Encodage	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
Communiquer oralement selon des modalités variées (prendre la parole)	Écrire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1 Recours à ses connaissances lexicales à l'oral	1 Recours à ses connaissances en orthographe lexicale					
1.1 Utilise la forme appropriée du mot (ex. : *chevals → chevaux, *aréoport → aéroport, *sontaient → étaient)	1.1 Recherche dans sa mémoire l'orthographe des mots connus à l'écrit	☼	☼	☼	☼	☼
	1.2 Orthographie les mots inconnus en utilisant ses connaissances du système orthographique	★	★	★	★	★
2 Recours à ses connaissances grammaticales à l'oral	2 Recours à ses connaissances en orthographe grammaticale					
2.1 Effectue les variations audibles des accords dans le groupe du nom (ex. : les lettres écrites par les élèves)	2.1 Effectue les accords dans le groupe du nom	★	★	★	★	★
2.2 Effectue les variations audibles des accords régis par le sujet (ex. : les lettres sont écrites par les élèves)	2.2 Effectue les accords régis par le sujet	★	★	★	★	★
2.3 Effectue les variations audibles des accords régis par le complément direct (ex. : les lettres que j'ai écrites)	2.3 Effectue les accords régis par le complément direct		★	★	★	★
	2.4 Conjugue les verbes	★	★	★	★	☼
2.4 Effectue les liaisons obligatoires (ex. : les amis, les ours)		☼	☼	☼	☼	☼
	3 Recours à ses connaissances en ponctuation	★	★	★	★	★

Matérialisation

C'est finalement lors de la matérialisation que les élèves rendent accessible le fruit de leur pensée, tant à l'oral qu'à l'écrit. À l'oral, le recours à des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui se complètent permet d'émettre un message aussi clair que possible. Même si l'énonciatrice ou l'énonciateur permet à sa ou à son destinataire, à travers la matérialisation, d'entendre son discours, cela ne signifie pas qu'aucun ajustement n'est nécessaire. Lors d'une prise de parole spontanée, on qualifiera même le discours de brouillon en construction tant les ajustements peuvent être nombreux.

À l'écrit, le recours à l'écriture manuscrite ou tapuscrite s'inscrit dans la matérialisation, qui concerne tout ce qui touche le geste graphomoteur permettant aux élèves de tracer ou de taper les symboles sélectionnés lors de l'encodage sur le support choisi. La matérialisation dépasse largement la transcription au propre, car elle permet aussi d'offrir une autre perspective pour réguler la production en resollicitant l'idéation, l'énonciation ou l'encodage, s'il y a lieu.

Enfin, la matérialisation concerne également le support qui sera utilisé par les élèves pour diffuser leur discours ou leur texte. Choix du support (papier ou numérique), choix de la plateforme de diffusion, apparence visuelle : ces éléments sont réfléchis dès l'étape de l'idéation pour permettre de tenir compte de certaines caractéristiques, mais se concrétisent lors de la matérialisation. À cet effet, les outils et les fonctions numériques facilitent les modifications, comme l'ajout d'éléments modaux (images, sons, vidéos) ou, à l'écrit, les choix graphiques et typographiques. Ces ajouts doivent être judicieusement choisis, car ils peuvent avoir différentes utilités : capter l'intérêt de la ou du destinataire, faciliter la construction de sens ou encore bonifier les propos transmis par le discours ou le texte, par exemple. De plus, lorsque les élèves intègrent des éléments modaux à leur création, ils doivent être sensibilisés aux droits d'auteur et s'assurer de recourir à des ressources libres de droits ou de mentionner leurs sources.

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation 🔄 : Réutilisation		Informations complémentaires sur la légende				
Matérialisation		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
Communiquer oralement selon des modalités variées (prendre la parole)	Écrire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1 Émet les mots de son discours ou de son texte ou met en page son texte						
1.1 Respecte des caractéristiques du genre et de la forme choisis		★	★	★	★	★
1.2 Emploie un support papier ou numérique						
1.2.1 Ajoute au besoin des éléments modaux au discours ou au texte (ex. : illustration, environnement sonore, courte vidéo, gestuelle)		→	★	★	★	★

Légende : → : Appropriation Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation						
Matérialisation		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
Communiquer oralement selon des modalités variées (prendre la parole)	Écrire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
2 Recourt aux éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux						
2.1 Recourt aux éléments verbaux pour communiquer ses propos (ex. : appuis du discours)		☼	☼	☼	☼	☼
2.2 Recourt aux éléments paraverbaux pour communiquer ses propos (ex. : volume, débit, intonation)		★	★	★	★	☼
2.3 Recourt aux éléments non verbaux pour communiquer ses propos (ex. : gestes, mimiques)		★	★	★	☼	☼
	2 Recourt à l'écriture manuscrite ou tapuscrite					
	2.1 Trace les mots de son texte à la main	☼	☼	☼	☼	☼
	2.2 Saisit les mots de son texte sur un support numérique	☼	☼	☼	☼	☼
	2.3 Fait des choix typographiques	→	→	→	→	→

Une langue s'inscrit dans l'histoire d'une société et constitue une part importante de son identité. Ainsi, il n'y a pas de ressources *langagières* et d'autres *culturelles*. Les ressources sont langagières et culturelles : on découvre les différentes influences d'une langue par l'étymologie de ses mots, on y trouve des traces de la singularité d'un peuple à travers son lexique, et l'environnement multilingue d'une locutrice ou d'un locuteur peut teinter sa syntaxe. Langue et culture sont intimement liées.

À l'école, les élèves sont amenés à réfléchir sur la langue et à prendre conscience de son rôle au cœur de la culture, mais également de son importance pour structurer leur pensée, apprendre et communiquer. L'étude de la langue, qui met d'abord en évidence les grandes régularités linguistiques, favorise la représentation du français comme un système cohérent et organisé. Il importe d'utiliser le métalangage, qui permet de communiquer efficacement en classe, de nommer les phénomènes langagiers, de décrire avec précision les démarches de travail et de consulter efficacement des outils d'aide à l'apprentissage, comme une grammaire ou des sites Web spécialisés en langue.

Qu'il s'agisse d'écouter, de prendre la parole, de lire ou d'écrire, individuellement ou lors d'une interaction, les élèves recourent à la langue française pour s'exprimer afin de répondre à une intention de communication. Les genres, les formes et les supports, la grammaire du texte, la grammaire de la phrase, le lexique, l'orthographe lexicale, les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux ainsi que les outils d'aide à l'apprentissage représentent des ressources langagières et culturelles que les élèves acquerront au fil de leur parcours scolaire.

Schéma 11 – Ressources langagières et culturelles et conceptualisation du programme



En classe, les contenus sont enseignés de manière plus ou moins décontextualisée pour mettre en relief certains contenus afin de réfléchir sur l'organisation et le fonctionnement de la langue, de découvrir ses grandes régularités, de la percevoir comme un système cohérent ou de se préoccuper des différences entre l'oral et l'écrit. Il est toutefois essentiel de recontextualiser les apprentissages réalisés par les élèves afin de s'assurer que ceux-ci les réinvestiront dans des situations qui solliciteront leurs compétences. C'est à travers de multiples contextes que les élèves sont en mesure de faire face à divers défis communicationnels et, ainsi, de devenir des communicatrices et des communicateurs compétents autant à l'oral qu'à l'écrit.

Genres, formes et supports

Les discours et les textes sont catégorisés selon la dominante du genre auquel ils appartiennent, la forme qu'ils revêtent et le support qui permet leur diffusion.

Genres

Le genre émerge d'un ensemble de discours ou de textes qui respectent un certain nombre de traits caractéristiques reconnus liés à l'organisation et à la structure, mais aussi à l'usage des ressources langagières et culturelles. Sa réponse à une intention de communication le relie à des pratiques sociales historiquement déterminées, ce qui explique ses transformations au fil du temps. De la même façon que se transforment les façons de communiquer, les genres évoluent constamment : leur nombre augmente et ils deviennent de plus en plus souples, voire hybrides, notamment en fonction des avancées technologiques.

En classe, en posture de réception, les connaissances des élèves liées aux genres, mais également à l'ensemble des ressources langagières et culturelles, leur servent à mieux cerner le message transmis par une locutrice ou un locuteur, une scriptrice ou un scripteur. Ces connaissances, liées notamment aux caractéristiques des genres, ont une incidence sur l'anticipation du texte et offrent des points de comparaison pour appuyer des réactions, concevoir des appréciations, mettre des textes en réseau de même que choisir ou diversifier des lectures. La réalité des textes où les règles s'entremêlent, comme celle des textes qui résistent au classement ou

proposent des avenues nouvelles, témoigne de la vitalité de la littérature. La diversité et la mise en commun des lectures faites par les élèves, ainsi que le choix des angles adoptés pour entrer dans les œuvres, devraient les amener à être attentifs au fait que la réussite d'un discours ou d'un texte peut se manifester aussi bien dans la conformité que dans l'écart par rapport aux caractéristiques « canoniques » des genres.

En posture de production, si la plupart du temps le choix du genre est fait par l'enseignante ou l'enseignant, il est souhaitable de laisser parfois cette liberté aux élèves afin de les rapprocher d'un contexte signifiant où ils auront à prendre leurs propres décisions après avoir évalué l'intention de communication et les paramètres de la situation de communication.

Les genres, suggérés pour soutenir l'apprentissage des caractéristiques prépondérantes de chacun, ne sont pas prescrits, de façon à permettre à l'enseignante ou à l'enseignant de faire explorer des genres émergents et de sélectionner ceux qui seront les plus adaptés aux champs d'intérêt des élèves, répondant ainsi à des intentions de communication variées.

Relation entre l'intention de communication et les exemples de genres selon la séquence ou la conduite dominante ainsi que les formes

Intention de communication globale	Dominante du genre	Progression	Exemples de genres proposés ⁹
Développer sa créativité, son imaginaire et sa sensibilité	Narrative	1 ^{re} secondaire	• Récit d'aventures • Récit initiatique • <i>Poème ludique</i> • Saynète
		2 ^e secondaire	• Fable • Récit policier • Récit initiatique • Adaptation cinématographique d'un récit • <i>Poème ludique</i>
		3 ^e secondaire	• Conte (fantastique, moderne ou traditionnel) • Légende • Mythe • Récit historique • <i>Haïku</i>
		4 ^e secondaire	• Nouvelle littéraire • Récit de science-fiction • Récit fantastique • Récit psychologique • Comédie et tragédie classiques • <i>Poème lyrique</i>
		5 ^e secondaire	• Récit dystopique • Récit psychologique • Récit réaliste • <i>Sonnet</i> • <i>Poème classique ou moderne</i>

⁹ Des genres fréquemment associés à la poésie ont été ajoutés dans la dominante narrative, non pas parce qu'ils respectent cette structure, mais parce qu'ils répondent généralement à la même intention de communication, soit de développer sa créativité, son imaginaire et sa sensibilité. Ces genres sont en italique.

Intention de communication globale	Dominante du genre	Progression	Exemples de genres proposés ⁹
S'informer ou informer	Descriptive	1 ^{re} secondaire	- Article de dictionnaire - Documentaire - Quatrième de couverture - Notice descriptive
		2 ^e secondaire	- Biographie - Consigne ou procédure - Compte rendu - Entrevue
		3 ^e secondaire	Résumé d'un article d'un journal ou d'un autre média
		4 ^e secondaire	Résumé d'un texte d'analyse
		5 ^e secondaire	Article de revue
	Explicative	1 ^{re} secondaire	S. O.
		2 ^e secondaire	S. O.
		3 ^e secondaire	- Article de vulgarisation scientifique - Documentaire scientifique - Chapitre d'un manuel de science et technologie ou de sciences humaines - Exposé explicatif
		4 ^e secondaire	- Texte d'analyse d'un journal ou d'un autre média - Reportage
		5 ^e secondaire	Documentaire sociologique

Intention de communication globale	Dominante du genre	Progression	Exemples de genres proposés ⁹
Fonder, rendre recevable ou influencer une façon de penser ou d'agir	Justificative	1 ^{re} secondaire	• Commentaire appréciatif ou interprétatif • Justification de la réponse à une question • Justification d'un raisonnement grammatical • Capsule Web littéraire
		2 ^e secondaire	• Commentaire critique sur une réalité • Commentaire appréciatif ou interprétatif • Justification d'un raisonnement grammatical • Table ronde
		3 ^e secondaire	• Commentaire appréciatif ou interprétatif • Justification d'un raisonnement grammatical • Discussion
		4 ^e secondaire	• Commentaire appréciatif ou interprétatif • Critique d'un film • Exposé critique
		5 ^e secondaire	• Commentaire appréciatif ou interprétatif • Justification de son opinion dans une publication sur les médias sociaux • Essai
	Argumentative	1 ^{re} secondaire	S. O.
		2 ^e secondaire	S. O.
		3 ^e secondaire	S. O.
		4 ^e secondaire	• Texte d'opinion argumentée • Poésie engagée • Message publicitaire • Chronique d'influence
		5 ^e secondaire	• Caricature • Débat • Éditorial • Lettre ouverte

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés					
Dominante des genres	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1 Se représente la conduite discursive ou la séquence textuelle (descriptive, explicative, justificative, argumentative ou narrative) comme une structure qui organise le discours ou le texte en tout (séquence ou conduite dominante) ou en partie (séquence ou conduite secondaire)					
1.1 Narrative	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
1.2 Descriptive	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
1.3 Explicative			★ OLÉ	☼	☼
1.4 Justificative	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.5 Argumentative				★ OLÉ	★ OLÉ
2 Reconnaît et utilise :					
2.1 La forme théâtrale				★ OL	☼
2.2 La poésie	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ

Formes

Les genres se retrouvent dans différentes formes. Ces formes façonnent ainsi la manière dont le discours ou le texte est présenté. Parmi celles-ci se trouvent notamment l'album, la bande dessinée, le documentaire, le journal, la lettre, la revue et le roman, possédant tous des caractéristiques pouvant servir l'intention de communication de l'énonciatrice ou de l'énonciateur. En posture de production, l'élève pourra, par exemple, privilégier de raconter son récit policier sous la forme d'un roman, d'une pièce de théâtre ou d'une bande dessinée, toujours en tenant compte de l'ensemble des paramètres de la situation de communication. En posture de réception, la ou le destinataire peut voir sa perspective varier en fonction de la forme; en effet, le choix d'une bande dessinée plutôt que d'un roman pour raconter un récit policier n'offre pas la même expérience. C'est l'occasion pour les élèves de découvrir des formes ainsi que le lexique qui leur est propre. Autant pour les genres que pour les formes, la création d'une liste exhaustive est une tâche impossible puisqu'elle consisterait à faire entrer dans des cases des créations mouvantes et adaptables qui n'ont de limite que l'imaginaire des énonciatrices et énonciateurs.

Exemples de formes à travers lesquelles peuvent se présenter les genres

- | | |
|------------------|--------------------------|
| • Affiche | • Lettre |
| • Album | • Magazine |
| • Anthologie | • Manga |
| • Audioguide | • Messagerie instantanée |
| • Balado | • Numéro d'humour |
| • Bande dessinée | • Ouvrage de référence |
| • Blogue | • Page Web |
| • Capsule | • Recueil |
| • Chanson | • Revue |
| • Court métrage | • Roman |
| • Documentaire | • Slam |
| • Exposé oral | • Théâtre |
| • Forum | • Vlogue |
| • Guide pratique | • Wiki |
| • Journal | • Zine |
| • Infographie | |

Théâtre

Par la variété des intentions dont il est le véhicule, le théâtre constitue une forme prolifique qui donne lieu à plusieurs genres.

Exemples de genres les plus fréquemment associés au théâtre

- Comédie
- Comédie musicale
- Théâtre engagé
- Saynète
- Tragédie
- Comédie de situation

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées [Informations complémentaires sur la légende](#)
 ★ : Consolidation L : Lire des textes variés
 ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés

Contenus associés à la forme théâtrale	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1 Se représente la forme théâtrale comme :					
1.1 Comportant généralement un dialogue entre des personnages et des indications de mise en scène (didascalies)				★ OL	☼
1.2 Étant structurée de façon dominante par la séquence ou la conduite dialogale et pouvant inclure d'autres séquences ou conduites (descriptive, explicative, argumentative, narrative)				★ OL	☼
1.3 Évoquant généralement une histoire				★ OL	☼
1.4 Pouvant consister en une scène à un seul personnage (monologue)				★ OL	☼
2 Reconnaît les marques d'organisation du discours et du texte et leur apport à la compréhension de la lectrice, du lecteur, de la spectatrice ou du spectateur					
2.1 Le découpage en actes en scènes et en tableaux				★ OL	☼
2.2 Les didascalies (au début d'un acte ou d'une réplique, insérées entre deux répliques)				★ OL	☼
2.3 La distinction entre <i>dialogues</i> et <i>didascalies</i>				★ OL	☼
2.4 La distinction entre les sortes de prises de parole : monologue (aparté, soliloque, tirade), réplique				★ OL	☼
2.5 Le nom des personnages devant chaque réplique				★ OL	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés							
Contenus associés à la forme théâtrale			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
3 Reconnaît des genres fréquemment associés au théâtre ainsi que leurs caractéristiques distinctives							
3.1 Les caractéristiques de genres et les critères d’appréciation, en comparant l’univers construit avec d’autres œuvres (ex. : <i>Antigone</i> , Jean Anouilh; <i>Aurélie, ma sœur</i> , Marie Laberge; <i>En attendant Godot</i> , Samuel Beckett; <i>La face cachée de la lune</i> , Robert Lepage; <i>Le malade imaginaire</i> , Molière; <i>Une maison... un jour</i> , Françoise Loranger)						★ OL	☼
3.2 Les caractéristiques des personnages (aspects physiques et caractéristiques socioculturelles, relations entre les personnages, rôles), en ayant recours aux ressources langagières suivantes : en lecture, par les didascalies (ex. : gestes, ton, attitude) et les dialogues; dans une représentation, par les costumes, la gestuelle, le registre de langue et les propos échangés						★ OL	☼
3.3 Le cadre spatiotemporel dans lequel se déroulent les événements, au moyen des didascalies (ex. : des repères géographiques et historiques, des indications de décor et d’accessoires, la mention du temps écoulé entre deux actes) et par les choix de mise en scène (ex. : décor, éclairage, sonorisation)						★ OL	☼

Poésie

La poésie n'est ni un genre ni une forme. Elle est un cas particulier. D'un côté, certains genres sont entièrement poétiques, comme le haïku, le calligramme, l'acrostiche et la comptine. D'un autre côté, plusieurs formes peuvent être enrichies par la poésie : le théâtre, la lettre et le recueil n'en sont que quelques exemples.

La poésie ne se limite pas à une structure : elle cherche à faire vivre des émotions par la création d'images et par sa mélodie langagière. La ou le destinataire s'ouvre aux interprétations et se laisse transporter par les mots, alors que l'énonciatrice ou l'énonciateur y a recours pour produire des effets découlant des émotions. C'est donc d'abord et avant tout pour la beauté de la langue et la puissance de ses images que la poésie est étudiée et utilisée en classe. Elle révèle ses facettes à travers différents genres, formes et supports. C'est pourquoi les élèves doivent l'explorer dans une diversité de discours et de textes.

Exemples de genres fréquemment associés à la poésie

- Poème classique ou moderne
- Sonnet
- Haïku
- Poème engagé
- Poème ludique
- Poème lyrique

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés					
Contenus associés à la poésie	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1 Se représente la poésie comme :					
1.1 Étant porteuse d'évocation en raison d'une utilisation imagée de la langue à l'aide de procédés lexicaux, stylistiques, syntaxiques ou graphiques	→ OL	★ OL	★ OL	☼	☼
1.2 Pouvant être de forme fixe ou libre		→ OL	★ OL	★ OL	☼
1.3 Pouvant être structurée, en tout ou en partie, à l'aide des diverses conduites ou séquences (descriptive, explicative, argumentative, narrative, dialogale) et des procédés qui les caractérisent	★ OL	★ OL	★ OL	★ OL	★ OL
2 Reconnaît des caractéristiques qui désignent ou qui évoquent les éléments d'un univers poétique					
2.1 Le choix de mots usuels, recherchés ou évocateurs	→ OL	★ OL	★ OL	☼	☼
2.2 L'invention de mots (ex. : mots-valises)	→ OL	★ OL	☼	☼	☼
2.3 L'association de mots qui créent des images					
2.3.1 La comparaison	★ OL	☼	☼	☼	☼
2.3.2 La métaphore	→ OL	★ OL	☼	☼	☼
2.3.3 La personnification			★ OL	☼	☼
2.3.4 L'antithèse				→ OL	★ OL
2.3.5 La métonymie				→ OL	→ OL
2.3.6 L'oxymore				→ OL	→ OL
2.3.7 Les symboles (ex. : le chêne, qui incarne la solidité)					★ OL
2.3.8 Les jeux de sonorité (ex. : rime, allitération)	★ OL	★ OL	☼	☼	☼
2.4 Le jeu sur les divers sens des mots : la polysémie et la connotation				→ OL	★ OL

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	Informations complémentaires sur la légende				
Contenus associés à la poésie			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
2.5 L'agencement de mots							
2.5.1 L'utilisation d'énoncés ou de phrases présentant des écarts avec la norme			→ OL	→ OL	★ OL	☼	☼
2.5.2 La place des mots : l'inversion			→ OL	★ OL	☼	☼	☼
2.5.3 La répétition de mots, de groupes de mots, de structures			★ OL	★ OL	☼	☼	☼
2.6 Le rythme et la sonorité du poème							
2.6.1 Les vers							
2.6.1.1 Rimés ou non				★ OL	☼	☼	☼
2.6.1.2 Rimés à la fin de deux ou plusieurs vers				★ OL	★ OL	☼	☼
2.6.1.3 Réguliers (même nombre de pieds) ou libres						★ OL	★ OL
2.6.2 Les répétitions de sons, de mots, de structures			★ OL	★ OL	☼	☼	☼
2.6.3 La musicalité des mots (ex. : sons durs, doux)					★ OL	☼	☼
2.6.4 La syntaxe et la ponctuation (ex. : transgression des normes syntaxiques, détachement, ponctuation expressive, absence de ponctuation, transgression des règles de ponctuation)						★ OL	★ OL
2.7 La structure du poème							
2.7.1 Le vers et la strophe en comparaison avec la phrase et le paragraphe			→ OL	★ OL	☼	☼	☼
2.7.2 Le découpage : strophes, couplets, refrains			→ OL	→ OL	★ OL	☼	☼
2.7.3 La forme fixe ou libre					★ OL	★ OL	☼
2.7.4 La disposition graphique							
2.7.4.1 La disposition régulière : le titre, les blancs dans le texte, la typographie			→ L	★ L	☼	☼	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés					
Contenus associés à la poésie	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
2.7.4.2 La disposition particulière (ex. : mot dessiné, calligramme) et son lien avec le sens général du poème	→ L	★ L	☼	☼	☼
2.7.5 L'enjambement, le rejet et le lien avec le sens					★ L
2.7.6 La reprise de particularités lexicales, linguistiques ou stylistiques (ex. : « Peuple à la mer / À la merci des courants », dans <i>Malamalange</i> , Loco Locass)	→ L	★ L	★ L	☼	☼
2.7.7 L'insertion d'une séquence ou d'une conduite descriptive ou narrative	★ L	★ L	☼	☼	☼
3 Comprend et interprète des univers poétiques et y réagit					
3.1 La désignation ou l'évocation des éléments de l'univers (ex. : objet, lieu, personne, sentiment, atmosphère)	★ OL	★ OL	★ OL	☼	☼
3.2 Les éléments qui traduisent une prise de position ou un engagement				★ OL	★ OL
4 Met en relation les éléments de l'univers pour créer des réseaux de sens en s'appuyant sur les champs lexicaux ¹⁰					
4.1 Le titre	★ OL	★ OL	★ OL	★ OLÉ	★ OLÉ
4.2 Les procédés poétiques utilisés par la ou le poète (langage poétique)					
4.2.1 Le choix des mots et leur agencement, la structure, le rythme et la sonorité du poème	★ OL	★ OL	★ OL	★ OLÉ	★ OLÉ
4.2.2 La présence ou l'absence de marques énonciatives qui désignent l'énonciatrice ou l'énonciateur ou le rapport entre l'énonciatrice ou l'énonciateur et la ou le destinataire			★ OL	★ OLÉ	★ OLÉ
4.2.3 Les marques du rapport d'engagement ou de distanciation de l'énonciatrice ou de l'énonciateur à l'égard du thème ou des valeurs (ex. : vocabulaire, registre de langue, ton)				★ OLÉ	★ OLÉ
5 Compare les réseaux de sens établis avec ceux des autres lectrices et lecteurs pour interpréter le poème et y réagir (ex. : découverte d'éléments symboliques) et pour découvrir la pluralité de sens et d'effets ressentis					
5.1 Selon la vision du monde de la ou du poète (ex. : l'émotion qui l'habite, le regard qu'elle ou il porte sur ce qu'elle ou il décrit ou raconte)			★ OL	★ OL	★ OL

¹⁰ Les contenus identifiés par OLÉ n'incluent pas la prise de parole dans les genres poétiques.

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Contenus associés à la poésie		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
5.2 Selon l'intérêt ou la pertinence des procédés retenus par la ou le poète pour servir le thème de l'œuvre et son sens général			★ OL	★ OL	★ OL	★ OL
6 Exploite des éléments du langage poétique en créant un texte inspiré ou non de modèles						
6.1 Le champ lexical		★ É	★ É	★ É	★ É	☼
6.2 Les procédés lexicaux (ex. : création de mots, registre de langue adapté à l'univers créé), syntaxiques (ex. : inversion d'un groupe de mots) et stylistiques (ex. : répétition d'une structure, métaphore) pour désigner et évoquer les éléments		★ É	★ É	★ É	★ É	☼
6.3 Certains moyens permettant à l'énonciatrice ou à l'énonciateur de se manifester ou non : un ton, une écriture à la première ou à la troisième personne, des choix lexicaux ou autres qui font transparaître son rapport au thème ou aux valeurs				→ É	★ É	★ É
6.4 La création d'un rythme		→ É	→ É	★ É	★ É	☼
6.5 Un titre évocateur adapté au thème et à l'univers		→ É	★ É	★ É	★ É	☼
7 Reconnaît et assure l'organisation du texte poétique par des moyens graphiques						
7.1 La disposition graphique et les formes visuelles particulières						
7.1.1 Dans la phrase (ex. : capitales, gras, police, soulignement)		→ L	★ L	★ LÉ	☼	☼
7.1.2 Dans le texte (ex. : calligramme, graphique, illustration)		→ L	★ L	★ LÉ	☼	☼

Supports

Les genres et les formes se réalisent sur deux supports : papier et numérique. Ces derniers incluent tous les éléments modaux (éléments textuels, visuels, sonores et cinétiques). Au primaire, les élèves ont exploré les supports dans différents contextes afin de se familiariser avec leurs caractéristiques. Au secondaire, les apprentissages effectués au primaire sont réinvestis dans certains contenus de la section *Intention de communication*, lesquels invitent les élèves à réfléchir aux impacts du choix du support. À ceux-ci s'ajoute l'idée de comparaison de deux chaînes du livre, papier et numérique. Les élèves découvrent les artisans et artisans du livre, de la mise en mots des idées à sa diffusion. Ils distinguent également les différents sens du mot *édition*.

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés					
Contenus associés aux supports	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1 Découvre la chaîne du livre papier et celle du livre numérique					
1.1 Se représente la chaîne du livre comme un réseau de personnes impliquées dans la création (autrice ou auteur et illustratrice ou illustrateur), la fabrication (ex. : édition, correction, graphisme, traduction, reliure) et la diffusion du livre et des textes (ex. : pratique d'échange, de discussion, d'animation; pratique scolaire, médiatique, publicitaire, entrepreneuriale, associative; lieu physique ou virtuel)				★ LÉ	☼
1.2 Compare la chaîne du livre papier et celle du livre numérique				★ LÉ	☼
2 Reconnaît et utilise, en contexte, le sens approprié du terme <i>édition</i>					
2.1 Processus de sélection, de production et de mise en marché par lequel une entreprise (maison d'édition) ou un individu (publication à compte d'auteur) publie un texte littéraire sous forme de texte intégral, de recueil ou d'extrait afin de le rendre accessible à des lectrices et lecteurs potentiels				★ LÉ	☼
2.2 Ensemble des exemplaires d'un livre publiés en une fois				★ LÉ	☼
2.3 Constitution de la version du texte à partir de laquelle se fait la publication				★ LÉ	☼

Grammaire du texte

La grammaire du texte regroupe l'ensemble des règles et des structures qui permettent de rendre compte de la clarté d'un discours ou d'un texte dont la portée dépasse le cadre de la grammaire de la phrase. Elle s'assure de répondre adéquatement à l'intention de communication. La grammaire du texte suit des règles précises à l'écrit. En revanche, à l'oral – surtout dans un discours spontané –, ces règles sont souvent assouplies. L'oral tolère une plus grande flexibilité, permettant des écarts qui ne seraient pas acceptés à l'écrit.

La grammaire du texte repose sur cinq principes de cohérence : l'unité du sujet, l'organisation et la progression de l'information, la reprise de l'information, la non-contradiction ainsi que la constance du point de vue. En d'autres mots, tant à l'oral qu'à l'écrit, pour être cohérent, un discours ou un texte ne doit porter que sur un sujet global, être organisé selon une structure associée à son genre, assurer un apport constant d'informations, reprendre celles-ci de façon variée et appropriée, éviter des contradictions et, enfin, offrir un point de vue constant.

Dans le but de faciliter la planification de l'enseignement, la plupart des contenus en grammaire de la phrase ont été intégrés dans les tableaux des dominantes des genres. Cette répartition est suggérée et non prescrite.

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Grammaire du texte			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1 Unité du sujet : reconnaît qu'un discours ou un texte est formé d'une suite d'énoncés ou de phrases traduisant des idées reliées entre elles et formant un tout et s'en assure			☼	☼	☼	☼	☼
2 Organisation et progression de l'information : reconnaît et s'assure que la progression repose sur l'introduction, dans le discours ou le texte, d'éléments d'information nouveaux et pertinents les uns par rapport aux autres							
2.1 Une partie, dans l'énoncé ou la phrase, qui reprend de l'information (thème) (ex. : <i>Clara ne connaissait pas les environs; elle s'est perdue.</i>) et une partie qui apporte de l'information nouvelle (propos) (ex. : <i>Clara ne connaissait pas les environs; elle s'est perdue.</i>)			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
2.2 Des ressources langagières et culturelles qui assurent l'organisation, la progression de l'information et la continuité							

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Grammaire du texte			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
2.2.1 Des marqueurs de relation ou des organisateurs textuels pour intégrer de l'information nouvelle dans le discours et le texte (ex. : <i>De plus, je considère que j'ai les qualités nécessaires à cet emploi.</i>)							
2.2.1.1 Distinction du sens des ressources langagières et culturelles (ex. : coordonnants, subordonnants, adverbes, prépositions, présentatifs, groupes de mots ou phrases) qui sont des organisateurs textuels ou des marqueurs de relation et qui permettent d'assurer la progression ou la continuité de l'information							
2.2.1.1.1 Les organisateurs textuels et l'utilisation appropriée de la virgule			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
2.2.1.1.2 Les organisateurs textuels et leur sens			★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼
2.2.1.1.3 Les marqueurs de relation, leur sens et l'utilisation appropriée de la virgule			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
2.2.1.1.4 Les coordonnants (qui ne peuvent se déplacer), leur sens et l'utilisation appropriée de la virgule (ex. : <i>Ulysse s'est abonné à la bibliothèque, car il souhaite lire davantage.</i>)			★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼
2.2.1.2 Supports visuels (tableaux, schémas, graphiques, photos)			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
2.2.2 Des marques d'organisation qui permettent de reconnaître et de hiérarchiser les différentes parties du texte et leurs éléments (ex. : découpage en paragraphes, typographie, numérotation, listage, intitulés)			→ LÉ	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.2.3 Des indications relatives au temps, aux lieux ou aux étapes d'un raisonnement (ex. : lexique, organisateurs textuels, marqueurs de relation, système verbal)			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Grammaire du texte			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
3 Reprise de l'information : reconnaît des éléments mentionnés antérieurement dans le discours ou le texte et s'assure de leur rappel, qui assure la continuité et qui se fait au moyen de substituts formant des chaînes de reprise, correspondant au genre, au nombre ou à la personne de leurs antécédents ou de leurs référents et assurant la construction des énoncés ou des phrases de façon à empêcher les équivoques							
3.1 Des substituts qui reprennent un élément sans ajout d'information par :							
3.1.1 Un groupe nominal répété et abrégé (ex. : <i>le grand sage de la montagne</i> → <i>le sage</i>)			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
3.1.2 Un déterminant différent : défini, démonstratif, possessif, etc. (ex. : <i>un homme</i> → <i>l'homme</i> , <i>cet homme</i>)			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
3.1.3 Un groupe pronominal							
3.1.3.1 Un pronom personnel ¹¹ qui reprend un nom collectif (ex. : <i>La foule était calme; elle s'est dispersée rapidement.</i>)			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
3.1.3.2 Des pronoms démonstratif et possessif ayant la fonction de sujet (ex. : <i>J'aime le jazz, c'est vivant. / Luc a reçu un magnifique vélo de course, alors que le mien est vieux et laid.</i>)			★ → OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
3.1.3.3 Un pronom personnel qui a une fonction de complément (ex. : <i>Gustavo a acheté des abricots. Il les a mangés.</i>)				★ OLÉ	☼	☼	☼
3.1.3.4 Un pronom indéfini (ex. : <i>Nos croyances nous empêchent d'agir, certaines plus que d'autres.</i>)					→ OLÉ	★ OLÉ	☼
3.1.3.5 Un pronom personnel qui se substitue à une partie de texte (ex. : <i>Ava a confirmé qu'elle serait présente lors du lancement du livre. Je le note sur la liste.</i>)						★ OLÉ	☼
3.1.4 Un groupe adverbial (ex. : <i>Elle passe ses étés sur le bord du fleuve. Là, le temps passe moins vite.</i>)			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼

¹¹ Au primaire, les élèves apprennent à reconnaître et à utiliser les pronoms. Ils ne distinguent toutefois pas les diverses sortes de pronoms. Cet apprentissage se fait au secondaire, selon la progression indiquée.

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Grammaire du texte			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
3.1.5 Un synonyme (ex. : <i>bravoure</i> → vaillance) en tenant compte de la variété de langue (ex. : <i>cœur</i> → patate , langue familière)			→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
3.2 Des substituts qui reprennent l'information en l'enrichissant ou en la précisant par :							
3.2.1 Un groupe nominal							
3.2.1.1 Un terme se substituant à un autre (ex. : <i>L'homme oublie son document</i> L'étourdi se dirige vers la sortie sans se retourner.)			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
3.2.1.2 Un terme qui reprend et met en relief une caractéristique ou un rôle (ex. : <i>Monsieur Lafleur a pris la parole hier. Cet expert a bien répondu à nos questions.</i>)					★ OLÉ	☼	☼
3.2.1.3 Un terme indiquant une relation de tout à partie (ex. : <i>La collection de la bibliothèque est diversifiée; les livres sont au rez-de-chaussée et les périodiques, à l'étage.</i>)						★ OLÉ	☼
3.2.2 Un déterminant défini ou possessif par association (ex. : <i>les pièces</i> → la cuisine, le salon; <i>Liza</i> → sa collègue)			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
3.2.3 Un groupe pronominal							
3.2.3.1 Un pronom relatif et la subordonnée relative (ex. : <i>L'adolescent, qui avait suivi des cours de cuisine, n'eut aucun mal à se débrouiller seul.</i>)				→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☼
3.2.3.2 Un pronom numéral (ex. : <i>Sur les trente élèves, vingt ont réussi.</i>)				→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
3.2.4 Une périphrase (ex. : <i>Champlain</i> → le gouverneur de la Nouvelle-France ; <i>le quark</i> → ce constituant élémentaire de la matière)					★ OLÉ	☼	☼
3.2.5 Un terme synonyme qui reformule ou précise le référent avec une nuance de sens (ex. : <i>l'auteur</i> → cet écrivain ; <i>voir</i> → observer)			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Grammaire du texte				1 ^{er} cycle	
				1 ^{re}	2 ^e
2 ^e cycle					
3 ^e					
4 ^e					
5 ^e					
3.3 Des substituts qui reprennent l'information en la reformulant, en la condensant ou en la résumant par :					
3.3.1 Un groupe nominal					
3.3.1.1 Des termes génériques qui assurent la reprise de l'information en condensant ou en résumant le contenu d'une partie du discours ou du texte, voire le discours ou le texte (ex. : le chômage important qui sévit dans beaucoup de pays en voie de développement → ce grave problème social)				→ OLÉ	★ OLÉ
3.3.1.2 Des termes synthétiques qui assurent la reprise de l'information en condensant ou en résumant le contenu d'une partie du discours ou du texte, voire le discours ou le texte entier (ex. : les guerres, les famines, les génocides → toutes ces horreurs de l'humanité)				→ OLÉ	★ OLÉ
3.3.2 Le passage d'une classe grammaticale à une autre de mots de même famille permettant d'assurer la continuité de l'information (ex. : La cinéaste a observé la variation des marées. Cette observation lui a été profitable.) ou d'alléger, de condenser ou de varier l'expression (ex. : On s'intéresse à l'eau qui ruisselle ou au ruissellement de l'eau.)	★ OL	★ OLÉ	☼	☼	☼
3.3.3 Un verbe (ex. : Elle a agi comme on le fait en pareil cas.)			★ OLÉ	☼	☼
3.3.4 Un adverbe (ex. : Alexis est un vrai boute-en-train, qui a une énergie inépuisable. Sa mère était ainsi à son âge.)		→ OL	★ OLÉ	☼	☼
4 Non-contradiction : reconnaît qu'aucun élément du discours ou du texte n'entre en contradiction avec un autre et s'en assure (désignation, caractérisation, indications spatiotemporelles, liens entre les idées, attribution de propos, etc.)					
4.1 Non-contradiction entre les éléments de la description ou d'un raisonnement (explication, justification, argumentation) ou entre les éléments de l'univers	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
4.2 Harmonisation des temps verbaux autour du temps dominant au présent					

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Grammaire du texte			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
4.2.1 Gravitation de certains autres temps autour du présent, les uns pour exprimer l'antériorité (passé composé, imparfait, plus-que-parfait), les autres, la postériorité (futur, futur antérieur, conditionnel présent)			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
4.3 Utilisation du passé simple comme temps dominant, surtout dans les textes littéraires, pour raconter au passé							
4.3.1 Gravitation de certains autres temps autour du passé simple soit pour exprimer l'antériorité (le plus-que-parfait, le passé antérieur) (ex. : Quand elle eut achevé son texte, elle écouta de la musique.), soit pour exprimer la postériorité (le conditionnel présent (le futur du passé)) (ex. : Les cavaliers traversaient la montagne; encore deux jours et ils pénétreraient dans la ville.)			→ L	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
4.4 Utilisation du passé composé comme temps dominant pour raconter au passé (ex. : <i>L'étranger</i> , Albert Camus) ou pour décrire ou justifier un événement passé (ex. : <i>Les voleurs avaient déjà filé quand les policiers sont arrivés.</i>)							
4.4.1 Gravitation de certains autres temps autour du passé composé soit pour exprimer l'antériorité (le plus-que-parfait ou le passé antérieur), soit pour exprimer la postériorité (le conditionnel présent (le futur du passé))			★ L	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
4.4.2 Reconnaissance de l'aspect accompli ou non accompli des verbes aux temps de l'indicatif peu importe la situation de l'événement dans la chronologie : aspect accompli des verbes aux temps composés (ex. : accompli dans le passé : <i>Quand le loup eut frappé...</i>); aspect non accompli des verbes aux temps simples (ex. : non accompli dans le passé : <i>Le loup frappa...</i>)			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
4.5 Valeurs du présent							
4.5.1 Le présent d'énonciation : événement qui se déroule dans le temps même de l'énonciation (ex. : conversation, journal personnel, aparté au théâtre)			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Grammaire du texte			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
4.5.2 Le présent de narration : événement passé ou anticipé raconté comme s'il se produisait dans le temps même de l'énonciation (ex. : anecdote, récit bref ou roman)			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
4.5.3 Le présent permanent : événement présenté sans lien avec la situation d'énonciation (ex. : <i>Le soleil se lève à l'est.</i>)			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
4.5.4 Le présent de l'indicatif (ex. : article d'encyclopédie, article de dictionnaire)			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
4.5.5 Le présent de l'impératif ou de l'infinitif (ex. : fiche technique, consigne)			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
4.6 Valeurs de l'imparfait							
4.6.1 L'imparfait de narration : dans un récit au passé simple (action principale), l'imparfait sert surtout à marquer l'arrière-plan (décor, action secondaire, etc.) (ex. : <i>Il faisait beau, les touristes flânaient sur les terrasses. Soudain, le ciel s'obscurcit, l'orage éclata.</i>)			→ L	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
4.6.2 L'imparfait d'habitude (ex. : <i>Dans ce temps-là, les ménagères faisaient le lavage le lundi, repassaient ou reprisaient le mardi...</i>)				★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
4.7 Valeurs du futur							
4.7.1 Le futur situant un événement dans l'avenir			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
4.7.2 Le futur servant à énoncer une vérité générale (ex. : <i>On ne dira jamais assez combien les amis sont importants.</i>)					★ OLÉ	☼	☼
4.7.3 Le futur annonçant, dans un texte au passé, un événement à venir (ex. : <i>Les troupes avançaient lentement; encore deux jours et elles pénétreront dans la ville.</i>)							★ LÉ

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Grammaire du texte			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
5 Constance du point de vue : reconnaît et s'assure que le point de vue adopté dans un discours ou un texte est maintenu, en portant attention aux moyens suivants :							
5.1 La relation entre l'énonciatrice ou l'énonciateur et la ou le destinataire, l'emploi de la reprise, le choix des formes de reprise de même que le vocabulaire qui constitue les champs lexicaux			→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
5.2 Les indices qui mettent en évidence ce qui est privilégié dans l'énoncé							
5.2.1 La présence marquée de l'énonciatrice ou de l'énonciateur (ex. : Moi , <i>l'aînée de la famille, je dois donner l'exemple.</i>) ou son effacement			→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
5.2.2 La présence marquée de la ou du destinataire (ex. : Madame , <i>puis-je compter sur votre collaboration?</i>)			→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
5.2.3 Le propos qui s'impose de lui-même et la présence non marquée de l'énonciatrice ou de l'énonciateur et de la ou du destinataire dans un point de vue neutre (ex. : <i>C'est vrai. Il est possible qu'il meure.</i>)			→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
5.3 Le sens des pronoms							
5.3.1 Le pronom <i>on</i> , qui permet de marquer la distanciation de l'énonciatrice ou de l'énonciateur, de taire l'identité d'un adversaire ou de ne pas préciser l'agent d'une position rejetée					→ OLÉ	★ OLÉ	☼
5.3.2 Le pronom <i>nous</i> , qui permet de montrer l'adhésion de plusieurs personnes à son propos					→ OLÉ	★ OLÉ	☼

Genres à dominante narrative

Exemples de genres dont la conduite ou la séquence dominante est narrative	Exemples de genres dont la conduite ou la séquence narrative est secondaire
• Conte • Légende • Mythe • Fable • Nouvelle littéraire	• Biographie • Éditorial • Entrevue • Essai

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e
1	Reconnaît et utilise les caractéristiques qui distinguent les différents genres à dominante narrative	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
2	Reconnaît et utilise, en contexte, les mots appropriés à la désignation d'une autrice ou d'un auteur en fonction du type de création narrative (ex. : bédéiste, conteur, nouvelliste, romancier, poète, dramaturge) ou artistique (ex. : parolier, auteur-compositeur-interprète, monologuiste, scénariste, vidéaste)	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼
3	Se représente la conduite discursive ou la séquence textuelle narrative comme une structure servant à raconter, à divertir, à émouvoir ou à inspirer	★ OLÉ	☼	☼	☼
4	Reconnaît et utilise les genres à dominante narrative dans l'intention de développer sa créativité, son imaginaire et sa sensibilité	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
5	Reconnaît et assure l'organisation du discours ou du texte à dominante narrative par :				
5.1	L'organisation des genres à dominante narrative s'appuyant partiellement ou en totalité sur le schéma narratif				

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
5.1.1 La situation initiale			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
5.1.2 L'élément déclencheur							
5.1.2.1 Les caractéristiques de la quête							
5.1.2.1.1 La quête d'équilibre marquée surtout par l'action (ex. : <i>Les aventures de Don Quichotte</i> , Miguel de Cervantes)			★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
5.1.2.1.2 La quête d'équilibre marquée surtout par l'évolution du personnage (ex. : <i>Ru</i> , Kim Thúy)						★ OLÉ	★ OLÉ
5.1.3 Les actions, les réactions et les événements (péripéties) selon leur déroulement							
5.1.3.1 L'ordre chronologique			★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
5.1.3.2 Les ruptures dans la chronologie (retour en arrière (analepse), anticipation) et leurs effets			→ OL	★ OL	★ OL	★→ OLÉ	★ É
5.1.3.3 Les modifications de l'ordre typique des étapes de la séquence ou de la conduite et leurs effets							
5.1.3.3.1 L'ouverture du récit par l'élément déclencheur, le dénouement ou la situation finale (ex. : <i>La route de Chlifa</i> , Michèle Marineau)					★ L	→ É	★ OÉ
5.1.3.3.2 L'enchaînement ou l'entrelacement de déclencheurs, d'actions et d'événements, de dénouements secondaires ou parallèles; des histoires enchâssées (ex. : <i>Les braconniers d'histoires</i> , Nancy Huston)						→ L	★ L
5.1.4 Le dénouement			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
5.1.5 La situation finale : absence ou présence, parfois sous la forme d'une morale			→ OL	★→ OLÉ	★ É	☼	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement ★ : Consolidation selon des modalités variées ☼ : Réutilisation L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés					
La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	5 ^e
5.2 La narration					
5.2.1 La distinction entre l'autrice ou l'auteur et la narratrice ou le narrateur		★ OL	★ OL	☼	☼
5.2.2 Les marques énonciatives explicites désignant celle ou celui qui raconte, personnage ou non de l'histoire		★ OL	☼	☼	☼
5.2.3 La narratrice ou le narrateur					
5.2.3.1 Omniscient (connaît tout de ses personnages) ne participant pas à l'histoire (ex. : <i>La chèvre de monsieur Séguin</i> , Alphonse Daudet)		→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
5.2.3.2 Participant à l'histoire (raconte selon son point de vue ou le point de vue d'un autre personnage) : personnage principal (ex. : <i>Miss Pissenlit</i> , Andrée Poulin) ou témoin (ex. : <i>Moby Dick</i> , Herman Melville)		→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
5.2.4 Les narrateurs multiples (ex. : <i>Les portes tournantes</i> , Jacques Savoie)				→ OL	★ OL
5.2.5 Les marques du rapport entre la narratrice ou le narrateur et sa ou son destinataire (marques énonciatives) (ex. : <i>Vous ne serez peut-être pas surpris d'apprendre qu'il y est parvenu.</i>)			★→ OLÉ	☼→ OLÉ	☼★ OLÉ
5.2.6 Les marques de l'attitude de la narratrice ou du narrateur par rapport aux personnages, par rapport à son propos (marques de modalité) (ex. : <i>La malheureuse n'avait aucune chance de s'en sortir.</i>)			→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
5.3 La thématique et la vision du monde se dégageant du récit par :					
5.3.1 Un thème et des sous-thèmes : mise en relation de l'histoire racontée (propos, actions et réactions des personnages) avec sa connaissance du monde et l'effet sur soi		★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
5.3.2 Le lien entre les thèmes et les sous-thèmes et le sens général de l'œuvre : création de réseaux de sens autour des caractéristiques des personnages, de leurs actions et de leurs motivations et établissement d'un lien avec les aspects historiques et socioculturels représentés dans l'œuvre				★ OL	★→ OLÉ

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende
	★ : Consolidation	L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	

Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
5.3.3 La vision du monde de la narratrice ou du narrateur, sa prise de position révélée par la modalisation des énoncés, les commentaires, la symbolique de certains éléments, les discours rapportés, les séquences ou conduites argumentatives, etc.			→ OL	→ OL	★ OL
5.4 L'univers narratif en référence au monde réel ou à celui de la science-fiction, du fantastique ou du merveilleux par :					
5.4.1 La présence des personnages, compte tenu de l'intrigue et du genre de récit, selon leur rôle (héros, adjutant, opposant, victime) et leurs relations avec les autres personnages	★ OL	★ OL	★ OLÉ	☼	☼
5.4.2 Les illustrations, s'il y a lieu, et leurs effets	★ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
5.4.3 Les effets créés par la manière de raconter (ex. : une caractérisation d'un personnage provoquant le rire, un récit au présent de l'indicatif créant une impression d'actualité, la création d'images donnant une dimension poétique, l'emploi d'énoncés ou de phrases courtes pour créer un rythme haletant)	→ L	→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
6 Cerne ou décrit le cadre spatiotemporel dans lequel se déroulent les événements en tenant compte du genre de récit					
6.1 La reconstruction ou la construction du cadre spatial					
6.1.1 La description du lieu, de ses caractéristiques (ex. : repères géographiques, traits particuliers : ce qu'on y voit, entend, sent, fait, etc.)					
6.1.1.1 L'effet psychologique du lieu (ex. : l'angoisse d'un personnage qui traverse un pont de glace qui s'effrite)			★ OLÉ	☼	☼
6.1.1.2 La façon de s'exprimer dans ce lieu (ex. : particularités régionales au Québec ou dans la francophonie)			→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ
6.1.2 L'évocation : association d'idées, d'images, de mots; appel à des repères culturels (ex. : <i>Dans le salon : des fauteuils Louis XVI</i> ; cette description évoque un milieu aisé, une manière de vivre)					

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
6.1.2.1 Les groupes syntaxiques qui occupent la fonction de complément de phrase							
6.1.2.1.1 Un groupe prépositionnel			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
6.1.2.1.2 Un groupe adverbial			☼	☼	☼	☼	☼
6.2 La reconstruction ou la construction du cadre temporel : le moment des événements, leur durée							
6.2.1 La description de l'époque (ex. : les événements particuliers, le mode de vie, les arts, les valeurs et les préoccupations du temps) et les façons de s'exprimer (ex. : le 17 ^e siècle par rapport au 21 ^e siècle)					★ OL	★ OL	☼
6.2.2 L'évocation (ex. : <i>du temps de Maurice Richard</i> évoque une époque du monde du hockey : une manière de jouer, l'incident du Forum, etc.)				→ OL	★ OL	→ É	★ É
6.2.3 La phrase subordonnée complément de phrase à valeur temporelle			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
6.3 Les déplacements dans l'espace et le temps							
6.3.1 L'itinéraire du personnage principal (ex. : <i>Le tour du monde en 80 jours</i> , Jules Verne)			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
6.3.2 Les liens entre les déplacements et la quête (recherche de liberté, fuite, symbolisme des lieux) (ex. : <i>Nikolski</i> , Nicolas Dickner)					★ OLÉ	★ LÉ	☼
7 Reconnaît et assure les principes spécifiques à la dominante narrative qui sous-tendent la cohérence dans le discours ou le texte							
7.1 L'harmonisation des temps verbaux autour du temps dominant du récit au présent			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
7.2 L'harmonisation des temps verbaux autour du temps dominant du récit au passé composé			★ L	★ LÉ	☼	☼	☼
7.3 L'harmonisation des temps verbaux autour du temps dominant du récit au passé simple			→ L	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e 5 ^e
7.4 La non-contradiction					
7.4.1 Entre les éléments de l'univers	→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
7.4.2 Entre la caractérisation des personnages et leur façon de s'exprimer				★ OLÉ	☼
7.5 Une correspondance étroite entre les caractéristiques des personnages, le cadre spatiotemporel, les actions, les événements et le genre du récit			→ OLÉ	★→ OLÉ	★ OLÉ
8 Reconnaît et utilise des ressources langagières et culturelles qui assurent la désignation et la caractérisation par :					
8.1 Un groupe nominal					
8.1.1 Nombre du nom précédé d'un déterminant complexe (ex. : <i>bien des personnes, pas une feuille, peu d'amis</i>)	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
8.1.2 Nombre du nom collectif (ex. : <i>la foule, sans s</i>) et du nom qui le suit (ex. : <i>le troupeau de vaches, une horde de touristes</i>)	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
8.1.3 Nombre du nom sans déterminant (ex. : <i>un panier plein de viande, de pâtes et de fruits; du céleri en allumettes</i>)			★ LÉ	☼	☼
8.1.4 Nombre des noms propres simples (ex. : <i>la fête des Lachance, on a volé deux Picassos à Amsterdam</i>) et des noms propres complexes				★ LÉ	☼
8.1.5 Nombre des noms complexes (ex. : <i>des lève-tôt, des demi-journées</i>)				★ LÉ	☼
8.1.6 Déterminant complexe (ex. : <i>Beaucoup de personnes s'étaient déplacées pour assister à l'événement.</i>)	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
8.2 Un groupe pronominal dont le noyau est simple ou complexe (ex. : <i>Qui es-tu? / Il me rendra les miens.</i>)	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
8.3 Un groupe adjectival					

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année.
	★ : Consolidation	L : Lire des textes variés	
	☼ : Réutilisation	É : Écrire des textes variés	La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite.
			Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.
			Informations complémentaires sur la légende

Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
8.3.1 Accord de l'adjectif avec plusieurs noms singuliers juxtaposés ou coordonnés par <i>ni, ainsi que, de même que</i> ou <i>comme</i> (ex. : <i>La rose, la tulipe de même que l'iris blancs forment un bouquet délicat.</i>)			★ LÉ	☼	☼
8.3.2 Accord de l'adjectif avec un nom collectif (ex. : <i>un groupe d'électeurs favorables/favorable</i>)				★ LÉ	☼
8.3.3 Accord de l'adjectif de couleur issu d'un nom (ex. : <i>des yeux marron</i>)					→ LÉ
8.3.4 Noyau complexe du groupe adjectival (ex. : <i>des châles bleu poudre</i>)					★ LÉ
8.3.5 Accord de l'adjectif complexe					
8.3.5.1 Adjectif + adjectif (ex. : <i>les échanges aigres-doux</i>)					★ LÉ
8.3.5.2 Adverbe + adjectif (ex. : <i>les organismes non gouvernementaux</i>)					★ LÉ
8.3.5.3 Préposition + adjectif (ex. : <i>les avant-dernières journées du calendrier</i>)					★ LÉ
8.3.5.4 Préfixe + adjectif (ex. : <i>des communautés franco-ontariennes</i>)					★ LÉ
8.3.5.5 Adjectifs de couleur (ex. : <i>des draps jaune canari</i>)					→ LÉ
8.3.5.6 <i>Et demi</i> (ex. : <i>une journée et demie</i>)					★ LÉ
8.3.6 Ajout d'un groupe adverbial dont le noyau est simple ou complexe et qui occupe la fonction de modificateur de l'adjectif (ex. : <i>Ses propos étaient tout à fait clairs.</i>), sauf les cas où l'adverbe complexe est scindé (ex. : <i>Ils ont essayé d'être le moins bruyants possible.</i>)	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
8.4 Des groupes syntaxiques qui occupent la fonction de complément de l'adjectif					
8.4.1 Le groupe prépositionnel (ex. : <i>difficile à construire, fier de sa réussite</i>)		★ LÉ	☼	☼	☼
8.4.2 Le groupe pronominal (ex. : <i>Ils en sont fiers.</i>)		★ LÉ	☼	☼	☼

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende
------------------	---	---	---

Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
8.5 Une phrase subordonnée complétive qui occupe la fonction de complément de l'adjectif (ex. : <i>Tes parents sont heureux que tu sois de retour.</i>)			★ LÉ	☼	☼
8.6 Un groupe syntaxique qui occupe la fonction de complément du nom ou du pronom détaché, avec utilisation appropriée de la virgule, ainsi que l'accord du noyau du groupe occupant cette fonction (ex. : <i>Long de 6 500 km, le Nil est le principal cours d'eau de l'Égypte.</i>)			★ LÉ	☼	☼
8.7 Un groupe prépositionnel					
8.7.1 Le groupe prépositionnel dont le noyau est une préposition simple ou complexe (ex. : <i>Le pirate s'époumona [afin d'avertir son équipage d'un danger imminent].</i>)	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
8.7.2 Le sens et le choix de la préposition : recours au dictionnaire	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
8.8 Des groupes syntaxiques qui occupent la fonction de complément de la préposition					
8.8.1 Le groupe nominal (ex. : <i>Ils entrèrent dans [la maison].</i>)	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
8.8.2 Le groupe verbal infinitif (ex. : <i>Elle lit pour [apprendre].</i>)		★ LÉ	☼	☼	☼
8.8.3 Le groupe pronominal (ex. : <i>Tes cousins s'ennuyaient de [toi].</i>)		★ LÉ	☼	☼	☼
8.8.4 Le groupe adverbial (ex. : <i>Le loup se dirigeait par [là].</i>)		★ LÉ	☼	☼	☼
8.9 Des groupes syntaxiques qui occupent la fonction de sujet, avec les accords appropriés					
8.9.1 Un groupe nominal ou un groupe pronominal					
8.9.1.1 Un sujet constitué de plusieurs groupes dont les noyaux sont de la 3 ^e personne, joints par des coordonnants exprimant l'addition (ex. : <i>Le vent, la pluie ainsi que le froid avaient eu le dessus sur les coureurs.</i>)	★ LÉ	☼	☼	☼	☼

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année.
	★ : Consolidation	L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite.
	☼ : Réutilisation		Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.
			Informations complémentaires sur la légende

Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
8.9.1.2	Un sujet constitué d'un groupe pronominal dont le noyau est un pronom démonstratif ou un pronom possessif (ex. : Celui-là me plaît bien. / Les tiens retiennent davantage l'attention.)	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
8.9.1.3	Un sujet constitué d'un groupe pronominal dont le noyau est le pronom relatif <i>qui</i> (ex. : Antoine a ri à la blague du jeune gamin qui l'a accueilli.)	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
8.9.1.4	Un sujet constitué d'un groupe pronominal dont le noyau est un pronom interrogatif dans une phrase interrogative (ex. : Lesquels seront présents?)	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
8.9.1.5	Un sujet constitué de plusieurs groupes dont les noyaux sont de personnes différentes (ex. : Toi, ton frère et ses amis avez soumis votre candidature.)		★ LÉ	☼	☼	☼
8.9.1.6	Un sujet constitué d'un groupe pronominal dont le noyau est un pronom indéfini ou un pronom numéral (ex. : Certains le croient. / Quatre ont dit être en faveur de cette décision.)		★ LÉ	☼	☼	☼
8.9.1.7	Un sujet constitué d'un groupe pronominal dont le noyau est le pronom <i>il</i> impersonnel (ex. : Il neige depuis trois jours.)			★ LÉ	☼	☼
8.9.1.8	Un sujet constitué de plusieurs groupes dont les noyaux sont de la 3 ^e personne, coordonnés par des conjonctions de coordination exprimant le choix (ex. : Hakim ou Judith se portera volontaire.)			★ LÉ	☼	☼
8.9.1.9	Un sujet constitué d'un groupe nominal dont le noyau est un nom collectif, avec ou sans expansion (ex. : la multitude , une nuée d'abeilles)			★ LÉ	☼	☼
8.9.1.10	Un sujet constitué d'un groupe pronominal dont le noyau est un pronom interrogatif dans une subordonnée interrogative indirecte (ex. : Je me demande lesquels seront présents.)			★ LÉ	☼	☼

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
8.9.1.11	Un sujet constitué d'un groupe pronominal dont le noyau est le pronom relatif <i>lequel, laquelle, lesquels</i> ou <i>lesquelles</i> (ex. : <i>La fillette veut toujours caresser le chat, lequel se cache en la voyant.</i>)					★ LÉ	☼
8.9.1.12	Un sujet constitué d'un groupe nominal formé du déterminant <i>plus d'un</i> ou <i>moins de deux</i> suivi d'un nom (ex. : <i>Moins de deux secondes séparaient le vainqueur du coureur suivant.</i>)						★ LÉ
8.9.1.13	Un sujet constitué d'un groupe pronominal dont le noyau est le pronom <i>plus d'un</i> ou <i>moins de deux</i> (ex. : <i>Plusieurs livres sont endommagés. Plus d'un devra être remplacé.</i>)						★ LÉ
8.9.1.14	Un groupe pronominal dont le noyau est le pronom <i>on</i> qui pourrait remplacer le pronom <i>nous</i> et les accords conséquents (ex. : <i>On est arrivés en retard.</i>)		→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
8.9.2	Un groupe verbal infinitif (ex. : <i>Courir libère des endorphines.</i>)			★ LÉ	☼	☼	☼
8.10	Une phrase subordonnée complétive qui occupe la fonction de sujet, avec les accords appropriés (ex. : <i>Que tu sois venue lui rendre visite lui a fait grandement plaisir.</i>)						★ LÉ
8.11 Un lexique lié au personnage :							
8.11.1	Neutre, mélioratif ou péjoratif pour désigner ou caractériser la taille, le visage et l'allure, les qualités et les goûts ainsi que les liens de parenté		★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
8.11.2	Neutre ou expressif pour désigner ou caractériser les traits de caractère			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
8.11.3	Exprimant les sentiments, les émotions, les valeurs, les croyances ou d'autres caractéristiques sociales et culturelles				→ OLÉ	★ OLÉ	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement ★ : Consolidation selon des modalités variées ☼ : Réutilisation L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés					
La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	5 ^e
8.12 Une description recourant à la réduction, à des fins de concision :					
8.12.1 De la subordonnée complétive à un groupe prépositionnel contenant un verbe à l'infinitif (ex. : <i>Maman m'a dit [que je ne dois pas parler aux étrangers]. → Maman m'a dit [de ne pas parler aux étrangers].</i>)			★ LÉ	☼	☼
8.12.2 De la subordonnée complétive à un groupe du nom (ex. : <i>Papa souhaite [que tu viennes]. → Papa souhaite [ta venue].</i>)			★ LÉ	☼	☼
8.12.3 De la subordonnée complétive à un groupe verbal infinitif (ex. : <i>Jonathan m'a dit [qu'il parle le russe]. → Jonathan m'a dit [parler le russe].</i>)			★ LÉ	☼	☼
8.12.4 Du groupe verbal dont le noyau est un verbe attributif à un groupe adjectival (ex. : <i>Les filles [étaient exubérantes] et elles riaient. → [Exubérantes], les filles riaient.</i>)			★ LÉ	☼	☼
8.12.5 De la phrase subordonnée relative à un groupe adjectival (ex. : <i>Les enfants, [qui étaient heureux], ne voyaient pas le danger. → Les enfants, [heureux], ne voyaient pas le danger.</i>) ou à un groupe verbal participial (ex. : <i>Les concurrents [qui traversaient le fleuve] consacraient toute leur énergie à... → [Traversant le fleuve], ils...), avec utilisation appropriée de la virgule</i>			★ LÉ	☼	☼
8.13 L'indication d'actions que les personnages posent ou subissent					
8.13.1 Expansions du verbe					
8.13.1.1 La coordination des compléments indirects du verbe (ex. : <i>*Nous irons à la campagne et en bateau / et nous ferons du bateau.</i>)			★ LÉ	☼	☼
8.13.1.2 L'utilisation du trait d'union pour séparer le verbe à l'impératif présent de son complément (ex. : <i>Tiens-moi bien!</i>)	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
8.13.1.3 L'ordre syntaxique des pronoms dans le groupe verbal et l'usage approprié du trait d'union (ex. : <i>*Dites-moi-le / Dites-le-moi si vous avez froid.</i>)			★ OLÉ	☼	☼

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année.
	★ : Consolidation	L : Lire des textes variés	
	☼ : Réutilisation	É : Écrire des textes variés	La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite.
			Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.
			Informations complémentaires sur la légende

Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
8.13.1.4 L'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire <i>avoir</i>					
8.13.1.4.1 Le complément direct est un pronom personnel ou un pronom interrogatif (ex. : <i>Ces toiles, elle les a peintes elle-même. Lesquelles avez-vous vendues?</i>)		★ LÉ	☼	☼	☼
8.13.1.4.2 Le complément direct est un groupe nominal dans une phrase interrogative ou exclamative (ex. : <i>Quels exploits tu as accomplis!</i>)		★ LÉ	☼	☼	☼
8.13.1.4.3 Le complément direct est le pronom relatif <i>que</i> (ex. : <i>Les amis que tu as invités sont sur le point d'arriver.</i>)		★ LÉ	☼	☼	☼
8.13.1.4.4 Le complément direct est mis en relief par le marqueur emphatique <i>c'est... que</i> ou <i>ce sont... que</i> (ex. : <i>C'est cette autrice que j'ai rencontrée au Salon du livre.</i>)			★ LÉ	☼	☼
8.13.1.4.5 Le complément direct est le pronom <i>en</i> ou <i>le</i> , substitué à une phrase ou à une partie de texte (ex. : <i>Samir a prétendu que ceux qui sont arrivés les premiers ont été avantagés par leur position de départ. Je l'ai aussi affirmé.</i>)					★ LÉ
8.13.1.4.6 Le participe passé est suivi d'un verbe à l'infinitif (ex. : <i>Les funambules que nous avons vus performer ont reçu une ovation.</i>)				→ LÉ	★ LÉ
8.13.1.4.7 Le participe passé est invariable (verbes impersonnels) (ex. : <i>Les efforts qu'il a fallu accomplir pour y arriver ont porté leurs fruits.</i>)				→ LÉ	★ LÉ
8.13.2 L'accord de l'adjectif ou du participe passé dans un groupe verbal infinitif ou un groupe verbal participial avec un sujet sous-entendu (ex. : <i>Ils auraient aimé être invités. / Étant demeurés sur place, ils ont pu assister à la répétition.</i>)			★ OLÉ	☼	☼
8.13.3 L'accord du participe passé pronominal					
8.13.3.1 Le participe passé des verbes essentiellement pronominaux					★ LÉ

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
8.13.3.2 Le participe passé des verbes occasionnellement pronominaux							→ LÉ
8.13.4 L'auxiliaire d'aspect : il précède le verbe et il exprime la manière dont on envisage l'événement entre son début et sa fin (ex. : <i>Quand il se mit à jouer de son violoncelle... / Nancy vient de terminer sa thèse. Elle est en train de rêver à...</i>)						★ OLÉ	☼
8.13.5 Le verbe transitif direct en emploi attributif et l'attribut du complément direct : le groupe adjectival (ex. : <i>Il aime son café noir.</i>), le groupe nominal (ex. : <i>On a élu mon voisin maire.</i>), le groupe prépositionnel (ex. : <i>Ils tiennent leur enfant pour un génie.</i>) et le groupe verbal infinitif (ex. : <i>J'ai vu le lauréat passer.</i>)							→ LÉ
8.13.6 L'accord du noyau du groupe occupant la fonction d'attribut du complément direct							→ LÉ
8.13.7 La concordance des temps et le choix du mode-temps des phrases subordonnées en fonction :							
8.13.7.1 Du sens du verbe, de l'adjectif ou du nom de la phrase enchâssante : volonté, sentiment, etc. (ex. : <i>Il exige que tu finisses ton travail. / Tes parents sont heureux que tu sois de retour. / Il a le désir que tu réussisses.</i>)				→ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ	☼
8.13.7.2 De la conjonction de subordination (ex. : <i>Bien que je sois autonome, j'aime qu'on apprécie mon travail. / Il est parti après qu'il a eu mangé.</i>)				→ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ	☼
8.13.7.3 Du rapport chronologique établi par le verbe introducteur de la subordonnée, notamment dans le discours rapporté indirect : antériorité, simultanéité, postériorité (ex. : <i>Il affirme qu'il avait été marqué par les événements. / Il affirme qu'il était marqué par les événements. / Il affirme qu'il sera marqué par les événements.</i>)					★→ OLÉ	★ OLÉ	☼
8.13.8 Le groupe adverbial (ex. : <i>Elle chante bien.</i>) et le groupe prépositionnel (ex. : <i>Les enfants rient à gorge déployée.</i>) occupant la fonction de modificateur du verbe			→ L	★ LÉ	☼	☼	☼

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
8.13.9 Le groupe adverbial occupant la fonction de modificateur de l'adverbe (ex. : <i>Elle est arrivée très rapidement.</i>)							
8.13.9.1 Son noyau de forme simple (ex. : <i>vraiment</i>) ou complexe (ex. : <i>sans doute</i>)			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
9 Reconnaît et utilise des ressources langagières et culturelles qui insèrent un discours rapporté							
9.1 De façon générale							
9.1.1 Des énonciatrices ou énonciateurs (singuliers ou collectifs) désignés par leur nom, leur titre ou encore leur fonction, repérables avant ou après les propos qu'on leur attribue			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
9.1.2 Une reprise directe d'un ou plusieurs mots entre guillemets (ex. : <i>La fillette avait été impressionnée par les « captus » de cette ville désertique.</i>)			★ L	★ LÉ	☼	☼	☼
9.2 Dans un discours direct							
9.2.1 Des propos rapportés sans modification : le temps du verbe est indépendant de celui du verbe introducteur			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
9.2.2 Un verbe introducteur suivi des propos rapportés et d'une ponctuation particulière : les deux-points et les guillemets, le point avant la fermeture des guillemets (ex. : <i>Le proverbe dit : « Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué. »</i>)							
9.2.2.1 Les verbes de parole neutres ou expressifs					★ LÉ	☼	☼
9.2.3 La construction de la phrase incise, sa position, sa ponctuation (ex. : <i>« Ce sentier est réservé aux marcheurs experts », lit-on sur les affiches.</i>)			→ LÉ	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
9.2.4 L'insertion facultative dans la phrase incise d'un élément descriptif qui transpose à l'écrit des informations transmises par la prosodie ou le non-verbal (ex. : <i>... dit-elle d'une voix éteinte</i>)			→ L	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. ★ : Consolidation L : Lire des textes variés La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e 5 ^e
9.2.5	Plusieurs énonciatrices et énonciateurs désignés par des pronoms personnels de la 1 ^{re} personne (ex. : <i>Je vous répète que le présumé coupable a déclaré : « Je suis innocent. »</i>)	→ L	★→ LÉ	★ LÉ	☼
9.2.6	Un contexte annonciateur avec ou sans la ponctuation du discours direct (ex. : <i>J'entendis des bribes de conversation : « ... »</i>)	→ L	★→ LÉ	★ LÉ	☼
9.2.7	L'insertion de dialogues : les propos des personnages et leurs façons de s'exprimer	→ L	★ OLÉ	★ OLÉ	☼
9.2.8	L'insertion de monologues intérieurs			★ LÉ	☼
9.3 Dans un discours indirect					
9.3.1	L'absence des marques énonciatives des 1 ^{re} et 2 ^e personnes; l'absence des adverbess de temps et de lieu liés à la situation d'énonciation des propos rapportés (ex. : <i>Pablo dit : « Je voudrais que mon ami soit ici. » / Pablo a dit qu'il aurait voulu que son ami soit là.</i>)	→ OL	→ OL	→ ★ OLÉ	★ OLÉ
9.3.2	Un verbe introducteur suivi d'une phrase subordonnée complétive du verbe sans ponctuation particulière (ex. : <i>Maman m'a dit que je ne devais pas parler aux étrangers.</i>)		→ OL	→ ★ OLÉ	★ OLÉ
9.3.3	Le discours indirect libre : les propos sont rapportés dans une phrase indépendante généralement sans ponctuation particulière (ex. : <i>Claire informe son père. Elle sera en retard, sa tente a été inondée, elle a attendu les secours.</i>)				★ L

Genres à dominante descriptive

Exemples de genres dont la conduite ou la séquence dominante est descriptive		Exemples de genres dont la conduite ou la séquence descriptive est secondaire
- Article - Biographie - Consigne ou procédure - Compte rendu d'un événement - Résumé d'un texte d'analyse d'un journal ou d'un autre média	- Entrevue - Notice descriptive - Quatrième de couverture - Reportage audiovisuel - Résumé d'un article d'un journal ou d'un autre média (texte intégral ou extrait)	- Récit - Commentaire appréciatif - Article de vulgarisation scientifique - Chapitre de manuel de science ou d'histoire

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés					
La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Contenus associés aux genres dont la dominante est descriptive		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e
1	Reconnaît et utilise les caractéristiques qui distinguent les différents genres à dominante descriptive	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
2	Se représente la conduite discursive ou la séquence textuelle descriptive comme une structure servant à présenter le <i>quoi</i> ou le <i>comment</i> d'une réalité	★ OLÉ	☼	☼	☼
3	Reconnaît et utilise les genres à dominante descriptive dans l'intention d'informer ou de s'informer	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
4	Reconnaît et assure l'organisation du discours ou du texte à dominante descriptive par :				
4.1	Le titre, neutre ou évocateur, indiquant le sujet, s'il y a lieu	★ LÉ	★ LÉ	☼	☼
4.2	L'introduction				
4.2.1	Une formule qui établit le contact avec la ou le destinataire, s'il y a lieu	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année.
	★ : Consolidation	selon des modalités variées	
	☼ : Réutilisation	L : Lire des textes variés	La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite.
		É : Écrire des textes variés	
			Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.
			Informations complémentaires sur la légende

Contenus associés aux genres dont la dominante est descriptive	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
4.2.2 Un énoncé ou une phrase qui suscite l'attention, s'il y a lieu	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
4.3 Les aspects et les sous-aspects du sujet					
4.3.1 Selon différents plans					
4.3.1.1 Un plan spatial : les aspects organisés dans l'espace sont présentés selon des repères géographiques, selon un axe vertical ou horizontal, de l'intérieur vers l'extérieur, etc.	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
4.3.1.2 Un plan thématique : les aspects et sous-aspects du sujet sont agencés de manière ordonnée (parties ou composantes, propriétés, qualités)	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
4.3.1.3 Un plan temporel : les différents aspects sont des étapes ou des phases présentées selon leur déroulement dans le temps		★ OLÉ	☼	☼	☼
4.3.2 Les procédés d'étayage utiles à la description					
4.3.2.1 La définition	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
4.3.2.2 La comparaison	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
4.3.2.3 L'exemplification	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
4.3.2.4 L'énumération	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
4.3.2.5 L'illustration	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
4.3.2.6 La situation dans l'espace (ex. : <i>À l'époque, les maisons plus luxueuses comportaient parfois une cuisine d'hiver et une cuisine d'été. La première était située dans une partie de la maison bien chauffée, près des autres pièces comme la salle à manger. La cuisine d'été, elle, était à une extrémité de la maison, ne nécessitant pas de chauffage et offrant un accès direct à l'extérieur.</i>)	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Contenus associés aux genres dont la dominante est descriptive			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
4.3.2.7 La situation dans le temps (ex. : <i>Une séance de cinéma débute par la projection de publicités et de bandes-annonces des nouveautés à venir. Le film principal occupe ensuite les deux heures suivantes, se terminant par un long générique.</i>)				★ OLÉ	☼	☼	☼
4.3.3 Une conclusion généralement absente				★ OLÉ	☼	☼	☼
5 Reconnaît et utilise des ressources langagières et culturelles pour décrire							
5.1 La juxtaposition et la coordination							
5.1.1 La liaison de groupes ou de phrases au moyen :							
5.1.1.1 Du coordonnant <i>et</i> exprimant l'addition, avec utilisation appropriée de la virgule (ex. : <i>[Ils ont aperçu le cambrioleur] et [l'ont empêché de prendre la fuite].</i>)			★ LÉ	☼	☼	☼	☼
5.1.1.2 Du coordonnant <i>ni</i> exprimant l'addition, avec utilisation appropriée de la virgule (ex. : <i>Je n'ai vu ni [l'auto] ni [la bicyclette].</i>)				★ LÉ	☼	☼	☼
5.1.1.3 Du coordonnant <i>ou</i> exprimant l'alternative, avec utilisation appropriée de la virgule (ex. : <i>Simone s'y rendra [à pied] ou [en autobus].</i>)			★ LÉ	☼	☼	☼	☼
5.1.1.4 Du coordonnant <i>mais</i> exprimant l'opposition, avec utilisation appropriée de la virgule (ex. : <i>[Cet enfant est turbulent], mais [attachant].</i>)			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
5.1.1.5 Du coordonnant <i>comme</i> exprimant la comparaison, avec utilisation appropriée de la virgule (ex. : <i>[Chaque soir, elle lit une histoire à ses enfants], comme [sa mère l'a fait avant elle].</i>)			★ LÉ	☼	☼	☼	☼
5.1.1.6 Du coordonnant <i>puis</i> exprimant la succession, avec utilisation appropriée de la virgule (ex. : <i>[Elle s'est empressée de le remercier], puis [de l'inviter à se joindre au groupe].</i>)			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Contenus associés aux genres dont la dominante est descriptive			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
5.1.2 La répétition (généralement des prépositions <i>à, de</i> et <i>en</i>) ou l'effacement de la préposition, lorsque des groupes prépositionnels sont coordonnés ou juxtaposés (ex. : <i>La pluie les a obligés à organiser la chasse au trésor dans le salon et la cuisine. / *Vous penserez à moi et ma sœur.</i>)				★ LÉ	☼	☼	☼
5.1.3 L'effacement possible des éléments identiques et de même fonction syntaxique (ex. : <i>Des documents sonores et des documents visuels sont disponibles à la bibliothèque. / Les gouvernements provincial et fédéral se sont entendus sur cette question.</i>)				★ OLÉ	☼	☼	☼
5.2 Le groupe nominal ou le groupe pronominal et les groupes syntaxiques ou les phrases occupant la fonction de complément du nom qui décrivent							
5.2.1 Le groupe adjectival et la distinction entre l'adjectif qualifiant et l'adjectif classifiant (ex. : <i>la [vieille] sorcière, le système [solaire]</i>), et le groupe nominal (ex. : <i>mon amie [Sabine]</i>)			★ LÉ	☼	☼	☼	☼
5.2.2 Le groupe prépositionnel (ex. : <i>La sœur [de mon père] visite la région.</i>)			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
5.2.3 La phrase subordonnée relative (ex. : <i>Les citoyens fréquentent généralement la bibliothèque [qui se trouve dans leur quartier].</i>)							
5.2.3.1 La subordonnée relative en <i>qui</i> et en <i>où</i> (ex. : <i>Celles [qui resteront à la fin] seront remises à des organismes de bienfaisance. / Les aventuriers ont trouvé l'endroit [où le trésor était caché].</i>)			★ LÉ	☼	☼	☼	☼
5.2.3.2 La subordonnée relative en <i>que</i> (ex. : <i>Les phoques ont dévoré les poissons [que le gardien avait apportés].</i>)				★ LÉ	☼	☼	☼
5.2.3.3 La subordonnée relative en <i>dont</i> (ex. : <i>C'est une interprète [dont j'admire le talent].</i>)					★ LÉ	☼	☼
5.2.3.4 La subordonnée relative en <i>lequel</i> (et ses variantes) et avec préposition (ex. : <i>La personne [chez qui les policiers ont trouvé des indices] demeure suspecte.</i>)						★ LÉ	☼

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Contenus associés aux genres dont la dominante est descriptive			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
5.2.3.5 La subordonnée relative déterminative et explicative ainsi que l'utilisation appropriée de la virgule							★ LÉ
5.2.4 Le groupe verbal participial non détaché (ex. : <i>Les conséquences [découlant de vos choix] doivent être assumées.</i>)				★ LÉ	☼	☼	☼
5.3 Le groupe verbal et les groupes syntaxiques occupant la fonction d'attribut du sujet							
5.3.1 Le groupe nominal (ex. : <i>Ma mère est musicienne.</i>) et le groupe adjectival (ex. : <i>Léa est fière d'elle.</i>) comme attributs du sujet			★ LÉ	☼	☼	☼	☼
5.3.2 Le noyau complexe qui est un verbe attributif (ex. : <i>avoir l'air, passer pour, se considérer comme</i>) ou occasionnellement attributif (ex. : <i>Elle vivait heureuse dans sa nouvelle demeure.</i>) et les accords appropriés				★ LÉ	☼	☼	☼
5.3.3 Le groupe prépositionnel (ex. : <i>L'obésité est en progression.</i>), le groupe adverbial (ex. : <i>Karim semble mieux.</i>) et le groupe pronominal (ex. : <i>La soirée est pénible. Elle l'est.</i>) comme attributs du sujet				★ LÉ	☼	☼	☼
5.4 Le groupe verbal et les groupes syntaxiques occupant la fonction de complément du verbe							
5.4.1 Le verbe intransitif, transitif direct, transitif indirect, à un ou deux compléments			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
5.4.2 Le noyau complexe du groupe verbal (ex. : <i>Elle [a mis au point une nouvelle recette].</i>)			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
5.4.3 Le groupe nominal (ex. : <i>Les jeunes ont perçu les nuances.</i>), le groupe pronominal (ex. : <i>Les jeunes les ont perçues.</i>), le groupe verbal infinitif (ex. : <i>Les chats aiment jouer.</i>) et la phrase subordonnée complétive (ex. : <i>Je sais que tu chantes bien.</i>) comme compléments directs du verbe			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
5.4.4 Le groupe prépositionnel (ex. : <i>Je pense à nos vacances.</i>), le groupe adverbial (ex. : <i>Je me rends là.</i>) et le groupe pronominal (ex. : <i>J'y pense. / Son visage lui rappelle quelqu'un.</i>) comme compléments indirects du verbe			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende
------------------	---	--	--

Contenus associés aux genres dont la dominante est descriptive	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
5.5 Les phrases à construction particulière					
5.5.1 La phrase à présentatif : le présentatif et son complément (ex. : <i>Voici la salle de spectacle.</i> / <i>Il y a de la brume sur le fleuve.</i>)	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
5.5.2 La phrase non verbale (ex. : <i>Défense de circuler.</i>)	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
5.6 Le champ lexical lié au sujet	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
5.7 La précision du vocabulaire :					
5.7.1 Le lexique pour situer dans l'espace	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
5.7.2 Le lexique pour situer dans le temps		★ OLÉ	☼	☼	☼
5.8 La neutralité ou l'expressivité selon l'intention, l'effet voulu et le genre discursif ou textuel grâce à :					
5.8.1 Un vocabulaire neutre ou expressif	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
5.8.2 Des figures, notamment la comparaison et l'énumération	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
5.8.3 Des types de phrases (leur construction et leur effet)	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
5.9 Des éléments modaux complémentaires (ex. : graphique, illustration, schéma, support sonore ou visuel, tableau)	★ OL	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼

Genres à dominante explicative

Exemples de genres dont la conduite ou la séquence dominante est explicative		Exemples de genres dont la conduite ou la séquence explicative est secondaire
- Article de vulgarisation scientifique - Chapitre d'un manuel de science et technologie ou de sciences humaines - Documentaire scientifique	- Exposé explicatif - Texte d'analyse d'un journal ou d'un autre média - Documentaire sociologique	- Texte d'opinion - Lettre ouverte - Récit de science-fiction

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation					
O : Communiquer oralement selon des modalités variées		La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende			
Contenus associés aux genres dont la dominante est explicative		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e 5 ^e
1 Reconnaît et utilise les caractéristiques qui distinguent les différents genres de la dominante explicative				★ OLÉ	☼ ☼
2 Se représente la conduite discursive ou la séquence textuelle explicative comme une structure servant à présenter le <i>pourquoi</i> ou le <i>comment</i> d'une réalité				★ OLÉ	☼ ☼
3 Reconnaît et utilise les genres à dominante explicative dans l'intention d'informer ou de s'informer				★ OLÉ	☼ ☼
4 Reconnaît et assure l'organisation du discours ou du texte à dominante explicative par :					
4.1 Le titre, neutre ou évocateur; l'absence assez fréquente de titre				★ LÉ	☼ ☼
4.2 Les différentes façons d'amener le sujet de l'explication dans une introduction, s'il y a lieu					
4.2.1 Un énoncé ou une phrase qui suscite l'attention ou qui crée le contact avec la ou le destinataire (ex. : <i>Le chômage augmente au Canada depuis des années. Vous vous demandez pourquoi?</i>)				★ OLÉ	☼ ☼

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende
------------------	---	---	--

Contenus associés aux genres dont la dominante est explicative	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
4.2.2 Le questionnement au sujet d'un fait inexpliqué, d'un phénomène qui pose problème : par une question implicite ou explicite en <i>pourquoi</i> ou en <i>comment</i> (ex. : <i>Pourquoi l'acupuncture est-elle efficace?</i>) ou par une question équivalant à un pourquoi ou à un comment (ex. : <i>D'où viennent les microbes?</i>)			★ OLÉ	☼	☼
4.2.3 La description de la réalité qui pose problème			★ OLÉ	☼	☼
4.2.4 La constatation d'une conception inadéquate (incomplète, dépassée, fausse) ou la justification du besoin d'explication			★ OLÉ	☼	☼
4.3 Le développement en <i>parce que</i> et l'enchaînement de causalité par la chaîne explicative					
4.3.1 Un plan par succession de causes-conséquences : a → b → c → d (ex. : séisme sous-marin → vague géante → inondations → pertes en vies humaines)			★ OLÉ	☼	☼
4.3.2 Un plan par addition de causes produisant une conséquence : a1 + a2 + a3 → b (ex. : mauvaises récoltes + chômage + crise politique → soulèvement populaire)			★ OLÉ	☼	☼
4.4 Les procédés d'étayage utiles à l'explication					
4.4.1 La définition de termes techniques ou scientifiques par l'emploi d'un générique et d'un spécifique, par exemple			★ OLÉ	☼	☼
4.4.2 La reformulation à l'aide de paraphrases ou de synonymes introduits ou non par <i>autrement dit</i> , <i>c'est-à-dire</i> , etc.			★ OLÉ	☼	☼
4.4.3 L'exemplification ou l'analogie pour rendre concret un raisonnement ou un élément d'explication			★ OLÉ	☼	☼
4.4.4 L'illustration (par des schémas, des dessins, des graphiques, avec une légende) des renseignements nécessaires ou complémentaires			★ OLÉ	☼	☼

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Contenus associés aux genres dont la dominante est explicative		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	5 ^e
4.4.5	La comparaison par l'utilisation de termes comparatifs (ex. : <i>autant que, comme, semblable</i>), de verbes (ex. : <i>ressembler, s'apparenter à</i>) ou de figures (ex. : comparaison, métaphore), par l'emploi de la subordonnée de comparaison pour faire ressortir des ressemblances ou des différences entre deux phénomènes, et par l'emploi de termes qui expriment la restriction (ex. : <i>mais, excepté, sauf</i>)			★ OLÉ	☼
4.4.6	La citation et ses guillemets			★ OLÉ	☼
4.5	La conclusion, s'il y a lieu				
4.5.1	La conclusion, généralement absente			★ OLÉ	☼
4.5.2	Une réponse synthétique à la question à l'aide d'organiseurs textuels ayant une valeur de synthèse (ex. : <i>en résumé, bref, finalement</i>)			★ OLÉ	☼
5	Reconnaît et utilise des ressources langagières et culturelles pour expliquer				
5.1	Celles qui expriment la cause et la conséquence				
5.1.1	Le lexique indiquant la cause et la conséquence (ex. : <i>l'origine, la source, le résultat, l'effet; entraîner, résulter</i>), dont les marqueurs de relation (ex. : <i>en effet, voilà pourquoi, aussi, si bien que</i>)			★ OLÉ	☼
5.1.2	Le groupe verbal participial détaché, avec utilisation appropriée de la virgule (ex. : <i>Passant devant la petite boutique chaque matin, elle avait fini par céder à la tentation et y était entrée.</i>)			★ LÉ	☼
5.1.3	Les groupes ou les phrases liés au moyen des coordonnants <i>car</i> et <i>donc</i> exprimant la cause ou la conséquence, avec utilisation appropriée de la virgule (ex. : <i>[Il ne faut pas faire de bruit], car [les enfants dorment]. / [Les enfants dorment], donc [il ne faut pas faire de bruit].</i>)		→ LÉ	★ LÉ	☼
5.1.4	Les groupes ou les phrases liés au moyen du coordonnant <i>c'est-à-dire</i> exprimant l'explication, avec utilisation appropriée de la virgule (ex. : <i>[Il est polyglotte], c'est-à-dire [locuteur d'au moins cinq langues].</i>)			★ OLÉ	☼

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Contenus associés aux genres dont la dominante est explicative			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
5.1.5 La phrase subordonnée complément de phrase à valeur de cause, de conséquence ou de but, avec utilisation appropriée de la virgule					★ OLÉ	☼	☼
5.1.5.1 Sous une forme complète (ex. : cause : ... <i>parce que l'autobus n'arrive pas</i> ; conséquence : ... <i>si bien que la perte d'emplois a été massive</i>)					★ OLÉ	☼	☼
5.1.5.2 Sous une forme réduite en un groupe verbal participial (ex. : cause : <i>L'autobus n'arrivant pas, je...</i> ; conséquence : ... <i>entraînant une perte d'emplois massive</i>)					★ OLÉ	☼	☼
5.1.6 La phrase subordonnée corrélatrice à valeur de conséquence et de comparaison					★ OLÉ	☼	☼
5.1.7 La ponctuation : les deux-points qui servent à établir un rapport de causalité					★ LÉ	☼	☼
5.2 La phrase à construction particulière toujours impersonnelle					★ OLÉ	☼	☼
5.3 Les phrases de forme impersonnelle ou passive					★ OLÉ	☼	☼
5.4 La juxtaposition et la coordination de phrases et l'effacement possible du verbe identique, avec utilisation appropriée de la virgule (ex. : <i>Mourad étudie en radiologie et Julia, en théâtre.</i>)					★ OLÉ	☼	☼
5.5 La précision et l'exactitude des informations							
5.5.1 L'utilisation d'un vocabulaire technique ou scientifique (mots de composition savante), de néologismes et de termes synthétiques					★ OLÉ	☼	☼
5.5.2 L'emploi de discours rapportés (citation et discours indirect) dont l'exactitude a été vérifiée					★ OLÉ	☼	☼
5.5.3 Le recours à des sources écrites, sonores et visuelles, avec mention précise de leur origine (3 ^e secondaire) et dans le respect des conventions régissant la citation (4 ^e et 5 ^e secondaire)					→ OLÉ	★→ OLÉ	★ OLÉ

Genres à dominante justificative

Exemples de genres dont la conduite ou la séquence dominante est justificative		Exemples de genres dont la conduite ou la séquence justificative est secondaire
• Commentaire appréciatif ou interprétatif • Commentaire critique sur une réalité • Critique d'un film • Chronique d'influence • Essai	• Justification de la réponse à une question • Justification d'un raisonnement grammatical • Justification de son opinion dans une publication sur les médias sociaux	• Lettre ouverte • Éditorial • Quatrième de couverture • Reportage • Récit policier

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés					
La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Contenus associés aux genres dont la dominante est justificative		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e
1	Reconnaît et utilise les caractéristiques qui distinguent les différents genres à dominante justificative	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
2	Se représente la conduite discursive ou la séquence textuelle justificative comme une structure servant à présenter le bien-fondé d'un propos	★ OL	★ OL	☼	☼
3	Reconnaît et utilise les genres à dominante justificative dans l'intention de fonder ou de rendre recevable une façon de penser ou d'agir	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
4	Reconnaît et assure l'organisation du discours ou du texte à dominante justificative par :				
4.1	Le titre, neutre ou évocateur, s'il est présent		★ LÉ	☼	☼
4.2	L'introduction du sujet de la justification, s'il y a lieu (ex. : présentation de l'œuvre, de la réalité ou du sujet traité)	★ OL	★ OLÉ	☼	☼

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Contenus associés aux genres dont la dominante est justificative			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
4.3 Le propos et le raisonnement qui en établit le bien-fondé							
4.3.1 Relevant du domaine du savoir (comme dans une justification grammaticale)							
4.3.1.1 Le propos, soit une affirmation (ex. : <i>Dans la phrase « Les feuilles tombent tôt cet automne », le groupe du nom cet automne occupe la fonction de complément de phrase.</i>)			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
4.3.1.2 Le raisonnement, soit la démonstration fondée sur des connaissances disciplinaires, permettant d'établir l'exactitude du propos (ex. : recours aux manipulations syntaxiques pour identifier le groupe du nom <i>cet automne</i> comme étant un complément de phrase)			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
4.3.2 Relevant du domaine de la subjectivité (comme dans une appréciation critique)							
4.3.2.1 Le propos, soit une affirmation (ex. : <i>Ce livre intéressera les garçons de mon âge.</i>)			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
4.3.2.2 Le raisonnement							
4.3.2.2.1 La ou les raisons et leur étayage constitué de faits, d'éléments tirés d'un discours ou d'un texte, de connaissances disciplinaires, d'expériences personnelles, etc., permettant d'appuyer le propos			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
4.3.2.2.2 Les procédés d'étayage utiles à la justification relevant du domaine de la subjectivité : la définition, la comparaison, l'exemplification, la donnée chiffrée (voir l' annexe 4 pour la mention de la source)			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
4.4 La conclusion, qui reformule le propos qui a été justifié, s'il y a lieu			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
5 Reconnaît et utilise des ressources langagières et culturelles pour justifier							
5.1 Les marques énonciatives qui renvoient à l'énonciatrice ou à l'énonciateur, telles que les groupes incidents (ex. : <i>selon moi</i>) et les phrases incidentes (ex. : <i>Ce livre vise dans le mille avec ce thème polémique, c'est du moins ce que je pense.</i>), avec utilisation appropriée de la virgule			→ OL	★ OL	★ OLÉ	☼	☼

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Contenus associés aux genres dont la dominante est justificative		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e 5 ^e
5.2 Les marques de modalité : des figures pour amplifier, atténuer, comparer et mettre en évidence, soit la répétition (ex. : <i>là où ça compte, là où ça blesse</i>) ainsi que la comparaison et la métaphore courantes ou littéraires (ex. : <i>Il se sent comme un poisson dans l'eau.</i> / <i>Ce politicien est un vrai renard.</i>)					
5.2.1 Les raisons de justifier et leur développement par :					
5.2.1.1 Des phrases de formes :					
5.2.1.1.1 Négative (restrictive) (ex. : <i>Il n'y a que lui qui sera présent.</i>)		★ OLÉ	☼	☼	☼
5.2.1.1.2 Emphatique (ex. : <i>C'est lui qui sera présent. / L'automne, c'est ma saison préférée. / Ce qui m'enrage, c'est le commérage.</i>), avec utilisation appropriée de la virgule			★ OLÉ	☼	☼
5.2.1.2 Des groupes ou des phrases liés au moyen :					
5.2.1.2.1 Du coordonnant <i>comme</i> exprimant la comparaison, avec utilisation appropriée de la virgule (ex. : [<i>Chaque soir, elle lit une histoire à ses enfants</i>], comme [<i>sa mère l'a fait avant elle</i>].)	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
5.2.1.2.2 Du coordonnant <i>car</i> exprimant la cause ou la justification, avec utilisation appropriée de la virgule (ex. : [<i>Il ne faut pas faire de bruit</i>], car [<i>les enfants dorment</i>].)		→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
5.2.1.2.3 Du coordonnant <i>donc</i> exprimant la conséquence, avec utilisation appropriée de la virgule (ex. : [<i>Les enfants dorment</i>], donc [<i>il ne faut pas faire de bruit</i>].)		→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
5.2.1.3 Des phrases subordonnées et leurs subordonnants exprimant les valeurs suivantes :					
5.2.1.3.1 La cause (ex. : <i>parce que</i> (2 ^e secondaire), <i>sous prétexte que</i>)		★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
5.2.1.3.2 La comparaison (ex. : <i>aussi que, autant que, de même que</i>)			★ OLÉ	☼	☼

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Contenus associés aux genres dont la dominante est justificative	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
5.2.1.3.3 La justification (ex. : <i>attendu que, comme, étant donné que, puisque</i>), avec utilisation appropriée de la virgule			★ OLÉ	★ OLÉ	☼
5.2.1.4 Des phrases subordonnées					
5.2.1.4.1 La phrase subordonnée qui occupe la fonction de complément indirect du verbe					
5.2.1.4.1.1 La phrase subordonnée complétive en <i>que</i> , complément indirect du verbe (ex. : <i>Je me souviens que tu avais rendez-vous avec la directrice.</i>)		★ OLÉ	☼	☼	☼
5.2.1.4.1.2 La phrase subordonnée complétive exclamative indirecte (ex. : <i>Je sais combien Marie de l'Incarnation est une figure importante de notre histoire.</i>), avec construction et ponctuation appropriées			★ OLÉ	☼	☼
5.2.1.4.2 La phrase subordonnée complétive interrogative (ex. : <i>Je me demande combien il a déboursé pour ce nouvel appareil.</i>)			★ OLÉ	☼	☼
5.2.1.4.3 La langue standard à l'oral (ex. : <i>*Je ne me souviens pas de qu'est-ce que tu as dit. / Je ne me souviens pas de ce que tu as dit.</i>)			★ OLÉ	☼	☼
5.2.1.4.4 La phrase subordonnée qui est juxtaposée ou coordonnée, avec la construction appropriée (ex. : <i>Parce qu'il a beaucoup plu et parce qu'il a beaucoup venté, la rivière Richelieu a envahi les terres agricoles.</i>)				★ OLÉ	☼

Contenus associés aux genres dont la dominante est justificative	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
5.2.1.3.3 La justification (ex. : <i>attendu que, comme, étant donné que, puisque</i>), avec utilisation appropriée de la virgule			★ OLÉ	★ OLÉ	☼
5.2.1.4 Des phrases subordonnées					
5.2.1.4.1 La phrase subordonnée qui occupe la fonction de complément indirect du verbe					
5.2.1.4.1.1 La phrase subordonnée complétive en <i>que</i> , complément indirect du verbe (ex. : <i>Je me souviens que tu avais rendez-vous avec la directrice.</i>)		★ OLÉ	☼	☼	☼
5.2.1.4.1.2 La phrase subordonnée complétive exclamative indirecte (ex. : <i>Je sais combien Marie de l'Incarnation est une figure importante de notre histoire.</i>), avec construction et ponctuation appropriées			★ OLÉ	☼	☼
5.2.1.4.2 La phrase subordonnée complétive interrogative (ex. : <i>Je me demande combien il a déboursé pour ce nouvel appareil.</i>)			★ OLÉ	☼	☼
5.2.1.4.3 La langue standard à l'oral (ex. : <i>*Je ne me souviens pas de qu'est-ce que tu as dit. / Je ne me souviens pas de ce que tu as dit.</i>)			★ OLÉ	☼	☼
5.2.1.4.4 La phrase subordonnée qui est juxtaposée ou coordonnée, avec la construction appropriée (ex. : <i>Parce qu'il a beaucoup plu et parce qu'il a beaucoup venté, la rivière Richelieu a envahi les terres agricoles.</i>)				★ OLÉ	☼

Genres à dominante argumentative

Exemples de genres dont la conduite ou la séquence dominante est argumentative	Exemples de genres dont la conduite ou la séquence argumentative est secondaire
• Caricature • Chanson engagée • Débat • Éditorial	• Lettre ouverte • Message publicitaire • Poésie engagée • Texte d'opinion argumentée

Légende :

→ : Appropriation

★ : Consolidation

↻ : Réutilisation

O : Communiquer oralement selon des modalités variées

L : Lire des textes variés

É : Écrire des textes variés

La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année.

La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite.

Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

[Informations complémentaires sur la légende](#)

Contenus associés aux genres dont la dominante est argumentative		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1	Reconnaît et utilise les caractéristiques qui distinguent les différents genres à dominante argumentative				→ OLÉ	★ OLÉ
2	Se représente la conduite discursive ou la séquence textuelle argumentative comme une structure servant à influencer, à convaincre ou à persuader quelqu'un				★ OLÉ	★ OLÉ
3	Reconnaît et utilise les genres à dominante argumentative dans l'intention d'influencer une façon de penser ou d'agir				★ OLÉ	★ OLÉ
4	Reconnaît et assure l'organisation du discours ou du texte à dominante argumentative par :					
4.1	Le titre				★ LÉ	★ LÉ
4.2	L'introduction du sujet de la controverse					
4.2.1	La mise en contexte, qui situe le sujet de la controverse dans un cadre général (sujet amené), s'il y a lieu				★ OLÉ	★ OLÉ

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ↺ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende
------------------	---	---	---

Contenus associés aux genres dont la dominante est argumentative	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
4.2.2 La présentation du sujet, qui annonce la controverse sur laquelle portera la thèse défendue (sujet posé), s'il y a lieu				★ OLÉ	★ OLÉ
4.2.3 L'annonce des grandes articulations de ses propos (présentation d'un plan, sujet divisé) lorsque l'ampleur et la complexité du développement le justifient				→ OLÉ	★ OLÉ
4.3 La thèse					
4.3.1 Présentée de manière explicite au début (ex. : lettre ouverte, débat)				★ OLÉ	★ OLÉ
4.3.2 Présentée de manière explicite à la fin (ex. : lettre ouverte, texte d'opinion argumentée, message publicitaire)				★ OLÉ	★ OLÉ
4.3.3 Présentée de manière implicite (ex. : message publicitaire, caricature, reportage)				★ OLÉ	★ OLÉ
4.4 Le raisonnement soutenant la thèse					
4.4.1 Des arguments dont le fondement est appuyé sur une croyance, une expérience, un fait vérifiable (indication des sources), une valeur ou une vérité scientifique				★ OLÉ	★ OLÉ
4.4.2 Les procédés d'étayage utiles à l'argumentation					
4.4.2.1 La définition, la comparaison, l'énumération, la donnée chiffrée, l'illustration, la reformulation, l'exemplification, l'analogie et la citation (voir l' annexe 4 pour la mention de la source)				★ OLÉ	★ OLÉ
4.4.2.2 Les procédés appuyés sur l'expertise d'une personne ou d'un groupe					
4.4.2.2.1 La distinction des différents énonciateurs et énonciatrices de propos rapportés alors qu'ils sont difficilement repérables parce qu'ils sont nombreux et que leurs propos relèvent de situations d'énonciation différentes (ex. : <i>Un journaliste (1) rapporte que le ministre (2) a annoncé ce matin le plan de relance préparé en réponse à une demande des agriculteurs (3) qui s'inquiétaient, en janvier dernier, de l'absence de relève.</i>)				★ OLÉ	★ OLÉ

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ↻ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Contenus associés aux genres dont la dominante est argumentative		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e 5 ^e
4.4.2.2 L'énonciatrice ou l'énonciateur générique : les recherches, l'histoire, la rumeur, le proverbe, l'opinion publique, etc. (ex. : <i>L'histoire a montré que les inventions ont souvent plusieurs auteurs.</i>)					★ OLÉ ★ OLÉ
4.4.3 La stratégie argumentative, où chaque énoncé fait partie d'une chaîne causale d'apparence objective : l'explication argumentative pour défendre sa thèse					
4.4.3.1 L'établissement d'un ou plusieurs liens de causalité					★ OLÉ ★ OLÉ
4.4.3.2 Le recours à un ou des procédés d'étayage					★ OLÉ ★ OLÉ
4.4.3.3 La démonstration de l'intérêt de la thèse en guise de conclusion de l'explication argumentative					★ OLÉ ★ OLÉ
4.4.4 La stratégie argumentative : la réfutation pour rejeter, refuser ou nier la thèse adverse et mieux défendre la sienne selon deux approches et leurs techniques de réfutation					
4.4.4.1 La réfutation des contre-arguments, suivie de la thèse, puis des arguments qui l'étayent					→ OL ★ OLÉ
4.4.4.2 La présentation des arguments en faveur de la thèse, suivie de la contre-thèse, puis de la réfutation des contre-arguments					→ OL ★ OLÉ
4.4.4.3 Les techniques de réfutation, comme déclarer la thèse adverse dépassée ou y déceler des contradictions, opposer une exception, pousser un raisonnement à l'absurde, avancer des hypothèses pour mieux rejeter les conclusions qui en découlent ou concéder pour mieux affirmer sa thèse (ex. : lettre ouverte, débat)					→ OL ★ OLÉ
4.4.5 L'irrecevabilité de la thèse réfutée et la défense de la thèse en conclusion d'une réfutation					→ OL ★ OLÉ
4.5 La conclusion : thèse annoncée ou rappelée (selon sa présence ou non dans l'introduction), rappel des étapes du raisonnement (synthèse) ou élargissement du débat (ouverture), s'il y a lieu					★ LÉ ★ OLÉ

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année.
	★ : Consolidation	selon des modalités variées	
	↻ : Réutilisation	L : Lire des textes variés	La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite.
		É : Écrire des textes variés	
Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.			
Informations complémentaires sur la légende			

Contenus associés aux genres dont la dominante est argumentative	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
5 Reconnaît et utilise des ressources langagières et culturelles pour argumenter					
5.1 Les phrases subordonnées					
5.1.1 La phrase subordonnée relative déterminative et explicative : différence et ponctuation					★ LÉ
5.1.2 La phrase subordonnée complétive ayant la fonction de complément du nom (ex. : <i>La preuve que l'univers est infini serait irréfutable.</i>)					★ LÉ
5.1.3 La phrase subordonnée complétive ayant la fonction d'attribut du sujet (ex. : <i>Le fait est qu'il n'est pas venu.</i>)				★ LÉ	↻
5.2 Dans une explication argumentative					
5.2.1 Les procédés d'étayage et le lexique propre à l'explication, en particulier celui exprimant la cause, la conséquence et la comparaison (ex. : <i>lettre ouverte</i>)				★ OLÉ	★ OLÉ
5.2.2 La phrase subordonnée corrélatrice ou complément de phrase à valeur de conséquence (ex. : <i>de telle manière que</i>), avec utilisation appropriée de la virgule				★ OLÉ	★ OLÉ
5.2.3 Le point-virgule pour établir un rapport de simultanéité ou de parallélisme					→ LÉ
5.3 Dans une réfutation					
5.3.1 La phrase subordonnée complément de phrase à valeur d'opposition (ex. : <i>tandis que</i>) et de condition (ex. : <i>si, en admettant que</i>), avec utilisation appropriée de la virgule				→ OL	★ OLÉ
5.4 Les conventions pour citer et indiquer des références					
5.4.1 Les points de suspension entre crochets ([...]) pour indiquer qu'un passage a été omis				→ LÉ	★ LÉ
5.4.2 Les crochets pour apporter une modification assurant la cohérence de la citation dans le contexte					→ LÉ

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ↻ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Contenus associés aux genres dont la dominante est argumentative		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e 5 ^e
5.4.3	Les crochets pour apporter une précision étrangère à l'autrice ou à l'auteur (ex. : « Marie Laberge [la peintre] tient une exposition... »)				→ L → LÉ
5.4.4	Le mot <i>sic</i> entre crochets ([<i>sic</i>]) pour signaler une erreur de l'autrice ou de l'auteur ou de la citation				→ LÉ
5.4.5	L'indication des sources (ex. : livres, revues, Web) exactes des discours rapportés avec le degré de précision requis dans la situation, soit en intégrant l'information dans le texte, soit en insérant une note de bas de page				★ LÉ ↻
5.5	Les marques énonciatives qui renvoient à l'énonciatrice ou à l'énonciateur				
5.5.1	Les phrases interrogatives qui ne s'adressent pas directement à la ou au destinataire (ex. : <i>Comment est-il possible que ces enfants aient autant de difficulté à décrocher leur diplôme?</i> (interrogation rhétorique))				★ OLÉ ↻
5.5.2	Les registres de langue : l'emploi de la langue familière ou populaire (ex. : <i>Sa sœur débarque chez elle demain.</i>) ou soutenue (ex. : <i>Dirais-je...</i>), ou d'autres langues (ex. : <i>of course</i>), pour créer un effet				→ OL ★ OLÉ
5.5.3	Le sens des pronoms				
5.5.3.1	Le pronom <i>on</i> pour marquer la distanciation de l'énonciatrice ou de l'énonciateur, taire l'identité d'un adversaire ou ne pas avoir à préciser l'agent d'une position rejetée				★ OL ★ OLÉ
5.5.3.2	Le pronom <i>nous</i> pour montrer l'adhésion de plusieurs personnes à son propos				★ OL ★ OLÉ
5.6	Les marques de modalité (mots et ponctuation) qui révèlent la subjectivité de l'énonciatrice ou de l'énonciateur et qui manifestent ses rapports avec son propos				
5.6.1	Un vocabulaire connoté péjorativement ou méliorativement :				
5.6.1.1	Des noms connotés (ex. : <i>turpitude, insanité</i>) ou avec suffixe (ex. : <i>vantard, paperasse</i>)				→ OLÉ ★ OLÉ

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année.
	★ : Consolidation	selon des modalités variées	
	☞ : Réutilisation	L : Lire des textes variés	La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite.
		É : Écrire des textes variés	
			Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.
			Informations complémentaires sur la légende

Contenus associés aux genres dont la dominante est argumentative	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
5.6.1.2 Des adjectifs connotés (ex. : <i>tonitruant, inconcevable, incontestable, excessif</i>), avec suffixe (ex. : <i>blondasse, brouillonne, blanchâtre, rarissime</i>) ou avec préfixe (ex. : <i>C'est superchic!</i>)				→ OLÉ	★ OLÉ
5.6.1.3 Des adverbes (ex. : <i>impitoyablement, heureusement</i>)				→ OLÉ	★ OLÉ
5.6.1.4 Des interjections (ex. : <i>Hélas! / Bravo! / Chapeau!</i>)				→ OLÉ	★ OLÉ
5.6.1.5 Des expressions figées expressives (ex. : <i>accoucher d'une souris</i>)				→ OLÉ	★ OLÉ
5.6.1.6 Des adverbes exprimant le doute (ex. : <i>peut-être, sans doute</i>), la certitude (ex. : <i>évidemment, certainement</i>), l'appréciation (ex. : <i>bizarrement</i>) ou la probabilité (ex. : <i>probablement</i>)				→ OLÉ	★ OLÉ
5.6.1.7 Des verbes de connaissance (ex. : <i>apprendre, démontrer, supposer</i>), d'opinion (ex. : <i>croire, se figurer, sentir</i>), de parole (ex. : <i>avouer, laisser entendre, prétendre, prétexter</i>), de sentiment (ex. : <i>déplore, redouter, se réjouir</i>) ou autres verbes (ex. : <i>bavarder, jacasser, caqueter</i> plutôt que <i>parler</i>)				→ OLÉ	★ OLÉ
5.6.2 Des auxiliaires de modalité pour exprimer l'obligation ou la prescription (ex. : <i>falloir</i>), la nécessité (ex. : <i>devoir</i>), la possibilité (ex. : <i>pouvoir</i>), la certitude ou l'incertitude (ex. : <i>savoir, paraître, sembler</i>)				→ OLÉ	★ OLÉ
5.6.3 Une valeur de distanciation : conditionnel de l'indicatif (ex. : <i>Le chiffre 13 serait un signe de malheur.</i>)				→ OLÉ	★ OLÉ
5.6.4 Une valeur d'atténuation : le futur de l'indicatif, l'imparfait de l'indicatif et le conditionnel de l'indicatif (ex. : <i>Vous fermerez – pour fermez – la lumière avant de partir. / Je venais – pour je viens – vous consulter. / Je voudrais – pour je veux – vous voir.</i>), et le présent de l'indicatif (ex. : <i>On se tait tout de suite! – pour Taisez-vous!</i>)				→ OLÉ	★ OLÉ
5.6.5 Les marqueurs de relation (ex. : <i>bien sûr, en dépit de, certes</i>)				→ OL	★ OLÉ

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année.
	★ : Consolidation	selon des modalités variées	
	↺ : Réutilisation	L : Lire des textes variés	La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite.
		É : Écrire des textes variés	
Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.			
Informations complémentaires sur la légende			

Contenus associés aux genres dont la dominante est argumentative	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
5.6.6 Les phrases coordonnées où l'élément concédé est le thème de l'énoncé et est placé en premier (ex. : <i>J'accepte tout à fait ce que vous venez de dire, mais...</i>) et les phrases subordonnées (ex. : <i>Quoique vous ayez raison, vous n'arriverez pas à le convaincre avec un tel argument.</i>), avec utilisation appropriée de la virgule				→ OL	★ OLÉ
5.6.7 Les phrases incidentes (ex. : <i>je le reconnais volontiers</i>) ou les groupes incidents (ex. : <i>à tout le moins</i>) avec les parenthèses ou les tirets				→ OLÉ	★ OLÉ
5.6.8 La ponctuation dans des phrases déclaratives à valeur expressive					
5.6.8.1 Le point d'exclamation (ex. : <i>Je t'aime!</i> / <i>Et ils pensent vraiment s'en sortir ainsi!</i> (critique ou sarcasme) / <i>Quelle franchise!</i> (ironie) / <i>Vous l'ignorez!</i> (confrontation))				→ L	★ LÉ
5.6.8.2 Les points de suspension (ex. : <i>Il part... avec elle...</i> (étonnement, désaveu) / <i>Les Jeux olympiques seraient dominés par l'argent...</i> (critique ou doute))				→ L	★ LÉ
5.6.8.3 Le point d'interrogation (ex. : <i>Il l'aime tant?</i> (pour exprimer le doute) / <i>Vous l'ignorez?</i> (pour exprimer la surprise))				→ L	★ LÉ
5.7 Les marques énonciatives qui renvoient à la ou au destinataire et qui manifestent les rapports entre l'énonciatrice ou l'énonciateur et sa ou son destinataire					
5.7.1 Des pronoms personnels et des déterminants possessifs de la 2 ^e personne (ex. : <i>Ne croyez-vous pas que...</i> (respect par le vouvoiement) / <i>Tu n'es pas sans savoir...</i> (connivence) / <i>Soupes-tu avec ton François?</i> (familiarité))				→ OL	★ OLÉ
5.7.2 Des phrases impératives et interrogatives et des apostrophes qui s'adressent à la ou au destinataire pour souligner le contact, la proximité (ex. : <i>Imaginez...</i> / <i>Ne croyez-vous pas que...?</i> / <i>Pensez à tous ces gens qui...</i> / <i>Vous, gens de bonne volonté!</i> / <i>Madame, puis-je compter sur votre générosité?</i>), avec utilisation appropriée de la virgule				→ OLÉ	★ OLÉ
5.7.3 Des modifications dans les règles de convenance (ex. : <i>Monsieur est-il prêt?</i> , en s'adressant à un enfant avec humour)				→ OL	★ OLÉ

Grammaire de la phrase

La grammaire de la phrase regroupe des règles et des normes qui régissent la syntaxe, la ponctuation et l'orthographe grammaticale. Elle est à la fois objet de connaissance et objet de pensée. Une compréhension de la langue, à laquelle contribue la grammaire de la phrase, résulte de nombreuses réflexions *sur* et *par* celle-ci. Elle vise à assurer l'acquisition d'un métalangage pour comprendre la langue et à développer la littératie des élèves.

En classe, les élèves recourent consciemment à la phrase de base et aux manipulations syntaxiques. Ils évaluent les effets des choix liés à la grammaire de la phrase tant en posture de production qu'en posture de réception.

Ayant été intégrés en grande majorité dans la partie portant sur la grammaire du texte pour faciliter la planification de l'enseignement contextualisant la grammaire de la phrase, seuls les contenus liés aux outils permettant de comprendre la langue et de l'analyser de même que ceux liés à la conjugaison et à la ponctuation se trouvent encore dans la partie de la grammaire de la phrase. Toutefois, l'ensemble des contenus liés à la grammaire de la phrase intégrés en grammaire du texte se trouvent également dans l'[annexe 3](#) sous forme de cartes conceptuelles afin d'offrir un portrait de l'ensemble des apprentissages à effectuer par les élèves dans le but de présenter la grammaire.

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Grammaire de la phrase			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1 Outils pour comprendre la langue et l'analyser							
1.1 Recourt au modèle de la phrase de base pour analyser la phrase syntaxique							
1.1.1 Se représente la phrase transformée comme une phrase non conforme à la phrase de base et ayant subi une ou plusieurs modifications : un changement de type, un changement de forme, le déplacement d'une fonction obligatoire ou d'une fonction facultative, un enchâssement dans une autre phrase			★ LÉ	★ LÉ	★ LÉ	☼	☼
1.1.2 Se représente la phrase à construction particulière comme distincte de la phrase de base			★ LÉ	★ LÉ	★ LÉ	☼	☼

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Grammaire de la phrase		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e
1.2	Recourt aux manipulations syntaxiques (l'effacement, le déplacement, l'encadrement, l'ajout, le remplacement, dont la pronominalisation, et le dédoublement) pour résoudre des problèmes grammaticaux (ex. : trouver la fonction syntaxique d'un groupe ou d'une phrase subordonnée, délimiter un groupe, vérifier la structure, la ponctuation ou encore l'accord d'un verbe)	★ LÉ	★ LÉ	★ LÉ	★ LÉ
1.3	Recourt aux caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques propres à chaque classe pour identifier celle à laquelle appartient un mot	★ LÉ	★ LÉ	☼	☼

Le système de conjugaison

Au primaire, les élèves se sont familiarisés avec le système de conjugaison en apprenant à conjuguer plusieurs verbes parmi les plus fréquents aux temps les plus usuels. Au secondaire, cet apprentissage se poursuit de manière plus structurée et analytique : ils sont amenés à en percevoir les régularités en identifiant le radical de même que la terminaison par la marque du mode-temps et celle de la personne grammaticale. Ils apprennent également que la sémantique du verbe peut influencer la conjugaison à certains temps ainsi que le choix de l'auxiliaire. Une attention particulière est portée aux difficultés liées à l'orthographe lexicale du radical de certains verbes de même qu'à quelques terminaisons moins usuelles. Pour les formes moins fréquentes ou irrégulières, les élèves apprennent à recourir efficacement à un guide de conjugaison.

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Grammaire de la phrase			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
2 Le système de conjugaison							
2.1 Reconnaît la régularité du système de conjugaison en distinguant le radical et la terminaison du verbe et en identifiant dans cette dernière, s'il y a lieu, la marque du mode-temps et celle de la personne grammaticale (voir le portrait des régularités du système de conjugaison de même que le tableau exemplifiant l'identification du radical, des marques du mode-temps et des marques des personnes grammaticales à l' annexe 5)			→ LÉ	★ LÉ	★ LÉ	★ LÉ	☼
2.2 Reconnaît et utilise les verbes impersonnels, qui ne se conjuguent pas à tous les temps ou à toutes les personnes (ex. : <i>falloir, s'agir</i> et <i>pleuvoir</i>)					★ LÉ	☼	☼
2.3 Reconnaît et utilise correctement les verbes conjugués :							
2.3.1 Au passé simple et au passé antérieur			→ L	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.3.2 Au subjonctif présent et au subjonctif passé				→ L	★→ LÉ	★ LÉ	☼
2.4 Distingue les modes-temps qui ont une valeur temporelle (l'indicatif) de ceux qui ne situent pas dans le temps (le subjonctif, l'impératif, le participe et l'infinitif)			→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
2.5 Reconnaît l'aspect non accompli (par les temps simples) ou accompli (par les temps composés) des temps verbaux			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
2.6 Utilise l'auxiliaire approprié :							
2.6.1 Des verbes généralement intransitifs exprimant un déplacement, une transformation ou un changement d'état utilisant l'auxiliaire <i>être</i> (ex. : <i>tomber, aller, naître, partir</i>)			→ OÉ	★ OÉ	☼	☼	☼
2.6.2 Des verbes pouvant utiliser l'auxiliaire <i>être</i> ou <i>avoir</i> , selon le contexte (ex. : <i>apparaître, déménager</i>)			→ OÉ	★ OÉ	☼	☼	☼
2.6.3 Des verbes utilisant un pronom réfléchi qui passent de l'auxiliaire <i>avoir</i> à l'auxiliaire <i>être</i> (ex. : <i>J'ai parlé à Priscilla. Nous nous sommes parlé.)</i>							→ OÉ

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Grammaire de la phrase			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
2.7 Reconnaît les difficultés liées à l'orthographe lexicale d'un radical et les constantes orthographiques pour les verbes :							
2.7.1 En <i>-ir</i> et en <i>-re</i> qui perdent la consonne finale du radical au singulier de l'indicatif présent et à l'impératif présent (ex. : <i>sortir, vivre</i>)			★ LÉ	☼	☼	☼	☼
2.7.2 Qui ont un <i>é</i> à l'avant-dernière syllabe de l'infinitif et qui changent celui-ci en <i>è</i> devant une syllabe muette finale (ex. : <i>céder, léguer, modérer, écrémer</i>)			★ LÉ	☼	☼	☼	☼
2.7.3 En <i>-eler</i> et en <i>-eter</i> qui doublent la dernière consonne du radical devant un <i>e</i> muet (ex. : <i>appeler, jeter</i>)				★ LÉ	☼	☼	☼
2.7.4 Dont le radical se termine par <i>r</i> et qui, au futur simple et au conditionnel présent, présentent deux <i>r</i> consécutifs en raison de la marque de mode-temps <i>-r-</i> (ex. : <i>voir, envoyer, courir, mourir</i>)				★ LÉ	☼	☼	☼
2.7.5 <i>Haïr</i> , dont les trois premières personnes du singulier à l'indicatif présent ne prennent pas de tréma sur le <i>i</i> (ex. : <i>Il haït ces changements apportés aux règlements.</i>)					★ OLÉ	☼	☼
2.7.6 En <i>-soudre</i> , dont le radical se termine par <i>solv</i> à l'indicatif présent et à l'imparfait, au subjonctif présent et à l'impératif présent, à toutes les personnes ou à certaines seulement selon le temps (ex. : <i>résoudre, dissoudre</i>)						★ LÉ	☼
2.7.7 En <i>-indre</i> , dont le radical, dans un premier cas, transforme son <i>n</i> et son <i>d</i> final en <i>gn</i> ou, dans un second cas, perd son <i>d</i> final aux personnes du singulier à l'indicatif présent et à l'impératif présent (ex. : <i>craindre, peindre</i>)						★ LÉ	☼

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Grammaire de la phrase			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
2.7.8 En -oir :							
2.7.8.1 Dont la fin du radical en <i>ecev</i> ou <i>écev</i> devient <i>eç</i> ou <i>éç</i> à l'indicatif passé simple et au subjonctif imparfait, et <i>eçoi</i> ou <i>éçoi</i> à l'indicatif présent, au subjonctif présent ainsi qu'à l'impératif présent, à toutes les personnes ou à certaines seulement selon les temps (ex. : <i>recevoir, décevoir</i>)						★ LÉ	☼
2.7.8.2 Dont le <i>ouv</i> du radical devient <i>eu</i> ou dont les voyelles disparaissent après le <i>m</i> à l'indicatif présent et au passé simple, au subjonctif présent et à l'imparfait, et à l'impératif présent et au participe passé, à toutes les personnes ou à certaines seulement selon les temps (ex. : <i>émouvoir, mouvoir, promouvoir</i>)						★ LÉ	☼
2.7.8.3 <i>Asseoir</i> , dont la forme de registre familier présente trois radicaux, soit <i>assoi</i> , <i>assey</i> , et <i>ass</i> , et la forme de registre soutenu présente les radicaux <i>assied</i> , <i>assej</i> et <i>ass</i> (ex. : <i>je m'assois / je m'assieds</i>)						★ LÉ	☼
2.8 Reconnaît les difficultés liées à la terminaison des verbes :							
2.8.1 En - <i>ompre</i> , dont la terminaison à la 3 ^e personne du singulier à l'indicatif présent prend un <i>t</i> à la suite du <i>p</i> (ex. : <i>rompre, corrompre, interrompre</i>)						★ LÉ	☼
2.8.2 En - <i>aincre</i> , dont le radical se termine déjà par la marque de la 3 ^e personne à l'indicatif présent et dont le <i>c</i> se change en <i>qu</i> devant une voyelle, sauf <i>u</i> (ex. : <i>vaincre, convaincre</i>)						★ LÉ	☼
2.8.3 <i>Asseoir</i> , dont la terminaison à la 3 ^e personne du singulier n'apparaît pas à l'indicatif présent dans la forme de registre soutenu (ex. : <i>La présidente assied habilement son autorité.</i>)						★ LÉ	☼
2.9 Se familiarise avec l'organisation et le fonctionnement d'un guide de conjugaison			★ LÉ	☼	☼	☼	☼

Les rôles de la ponctuation

La ponctuation à l'intérieur de la phrase graphique a trois rôles : syntaxique, textuel et énonciatif. Au primaire, les élèves ont déjà vu plusieurs signes de ponctuation, notamment le point, le point d'interrogation et la virgule (pour certains emplois). Ces apprentissages se poursuivent au secondaire, toujours en lien avec les fonctions syntaxiques qui en justifient l'emploi.

Chaque cas n'est pas présenté distinctement dans le tableau suivant, puisque l'objectif est la maîtrise de l'usage approprié de la ponctuation, et non celle de la structure interne des groupes syntaxiques, dont la progression spécifique est indiquée à l'intérieur des tableaux des dominantes des genres, dans la partie sur la grammaire du texte. Autrement dit, une fois que les élèves ont appris qu'une virgule était nécessaire pour marquer le déplacement d'un groupe nominal qui occupe la fonction de complément de phrase, ils comprennent, devant complément de phrase détaché formé d'un groupe prépositionnel, qu'une virgule est nécessaire pour l'isoler.

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Grammaire de la phrase			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
3 Les rôles de la ponctuation							
3.1 Rôle syntaxique							
3.1.1 Pour marquer, par la virgule, le déplacement d'un élément dans la phrase							
3.1.1.1 Un groupe syntaxique ou une phrase subordonnée occupant la fonction de complément de phrase (ex. : <i>Chaque fois qu'il la voyait, il rougissait.</i>)			☼	☼	☼	☼	☼
3.1.1.2 Un groupe syntaxique occupant la fonction de complément du nom (ex. : <i>Long de 6 500 km, le Nil est le principal cours d'eau de l'Égypte.</i>)					★ LÉ	☼	☼
3.1.2 Pour marquer, par la virgule, l'ajout d'un élément dans la phrase							
3.1.2.1 Un groupe syntaxique mis en relief dans une phrase de forme emphatique avec reprise pronominale (ex. : <i>Ces mots doux, on ne les entend pas assez souvent. / On ne les entend pas assez souvent, ces mots doux.</i>)					★ LÉ	☼	☼

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Grammaire de la phrase			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
3.1.2.2 Un groupe syntaxique facultatif ou une phrase subordonnée facultative à valeur explicative (ex. : <i>La sœur de Sandro, Juanita, a eu beaucoup de chance dans sa malchance. / Très fière de sa réussite, la jeune athlète a remercié son entraîneur. / La policière, qui observe la scène avec attention, a pris des notes.</i>)					★ LÉ	☼	☼
3.1.3 Pour marquer, par la virgule, l'effacement d'un élément de la phrase (ex. : <i>Mourad étudie en radiologie et Julia, en théâtre.</i>)					★ LÉ	☼	☼
3.1.4 Pour combiner plusieurs phrases syntaxiques ou groupes syntaxiques à l'intérieur d'une phrase graphique							
3.1.4.1 Par la virgule, qui amène un rapport de sens étroit entre deux phrases juxtaposées (ex. : <i>Le vent se lève, l'orage se prépare.</i>)			☼	☼	☼	☼	☼
3.1.4.2 Pour marquer, par la virgule, la coordination avec certains coordonnants de groupes syntaxiques ou de phrases (ex. : <i>Il avait mal au ventre, car il avait mangé trop de bonbons.</i>)			★ LÉ	★ LÉ	★ ¹² LÉ	☼	☼
3.1.4.3 Par les deux-points, qui marquent un rapport de cause ou d'explication entre deux phrases juxtaposées (ex. : <i>L'eau bout à 100 degrés Celsius : à cette température, l'eau passe de l'état liquide à l'état gazeux.</i>)					★ LÉ	☼	☼
3.1.4.4 Par le point-virgule, qui marque un rapport de parallélisme ou de simultanéité entre deux phrases juxtaposées (ex. : <i>La catastrophe était inévitable; ils se préparèrent promptement à évacuer l'endroit.</i>)							→ LÉ
3.2 Rôle textuel							
3.2.1 Pour marquer, par la virgule, le détachement d'un organisateur textuel ou d'un marqueur de relation dans la phrase (ex. : <i>De plus, la population demande ce changement depuis des années. / Il faut, tout d'abord, examiner les faits.</i>)			★ LÉ	☼	☼	☼	☼

¹² Ici, l'étoile est répétée, car tous les coordonnants ne nécessitent pas de ponctuation. Ainsi, il faut revoir l'utilisation de la virgule chaque fois qu'un nouveau coordonnant est introduit.

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Grammaire de la phrase			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
3.3 Rôle énonciatif							
3.3.1 Pour marquer, par différents signes de ponctuation, la présence de l'énonciatrice ou de l'énonciateur dans la phrase							
3.3.1.1 L'insertion d'un groupe incident ou d'une phrase incidente exprimant un commentaire ou une précision marquée par la virgule, les parenthèses ou les tirets (ex. : <i>À mon avis, elle est la meilleure joueuse de tous les temps. / Elle est, je le pense vraiment, la meilleure joueuse de tous les temps. / Elle est la meilleure joueuse de tous les temps, selon moi. / Il m'arrive parfois (pas plus d'une fois par semaine) d'oublier d'arroser les plantes. / Il m'arrive parfois – pas plus d'une fois par semaine – d'oublier d'arroser les plantes.</i>)			→ L	★ L	★ LÉ	☼	☼
3.3.1.2 Le point de vue de l'énonciatrice ou de l'énonciateur marqué par l'emploi d'une ponctuation expressive (ex. : <i>Tu penses que je vais avaler ça!?!)</i>						→ LÉ	★ LÉ
3.3.2 Pour marquer l'attribution des propos à une autre personne ou à un autre groupe (discours rapporté)							
3.3.2.1 Les propos attribués à une autre énonciatrice ou à un autre énonciateur, marqués par les deux-points, s'il y a lieu, et par les guillemets ex. : <i>Le proverbe dit : « Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué. » / Selon ce spécialiste, « plusieurs mesures devront être adoptées ». / La fillette avait été impressionnée par les « captus » de cette ville désertique.)</i>			★ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
3.3.2.2 L'insertion d'une phrase incise attribuant les propos à une énonciatrice ou à un énonciateur, marquée par la virgule (ex. : <i>« Ce sentier est réservé aux marcheurs experts », lit-on sur les affiches.</i>)			→ LÉ	★ → LÉ	★ LÉ	☼	☼
3.3.3 Pour marquer une intervention non incluse ou une omission dans un discours rapporté							
3.3.3.1 L'ajout d'une précision marqué par les crochets (ex. : <i>« Marie Laberge [la peintre] tient une exposition... »</i>)						→ L	→ LÉ
3.3.3.2 L'omission d'un passage marquée par des points de suspension entre crochets (ex. : <i>Il était allé en bas [...], puis il était remonté bredouille.)</i>						→ LÉ	★ LÉ

Lexique et orthographe lexicale

La langue française possède des milliers de mots et d'expressions dont l'ensemble est identifié comme étant le lexique. Influencé par d'autres langues, comme le grec, le latin, certaines langues autochtones ou l'anglais, le français en conserve encore des traces. S'ajoutent chaque année au lexique des néologismes pour mettre en mots, entre autres, des avancées technologiques ou des phénomènes sociaux.

En classe, lorsqu'ils sont en posture de réception, les élèves réalisent l'importance de posséder un riche vocabulaire, soit les mots, parmi tout le lexique d'une langue, dont ils connaissent le sens et qu'ils utilisent, pour bien comprendre un message communiqué à l'oral ou à l'écrit. Prêter attention au lexique permet de relever divers indices de la culture de l'énonciatrice ou de l'énonciateur et de son intention de communication. Les connaissances

lexicales liées à la formation des mots et à la relation entre eux contribuent à la compréhension du sens à donner au discours ou au texte.

En posture de production, les élèves se voient enseigner le lexique en prenant conscience de sa place dans un système langagier généralement cohérent, dont il faut apprendre le fonctionnement et l'organisation pour devenir des communicatrices ou des communicateurs compétents. Leur vocabulaire s'élargissant au fil des années, les élèves puisent parmi une multitude de mots pour s'exprimer clairement et efficacement en ayant recours à toutes les nuances souhaitées tout en créant des effets de style. Si la connaissance de la formation des mots aide les élèves à bien orthographier, celle des différents liens lexicaux et des caractéristiques des mots leur permet d'écrire avec justesse, variété et éloquence.

Lexique

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année.				
	★ : Consolidation	L : Lire des textes variés	La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite.				
	☼ : Réutilisation	É : Écrire des textes variés	Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.				
			Informations complémentaires sur la légende				
Lexique			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1 Évolution de la langue et formation des mots							
1.1 Étymologie							
1.1.1 Se représente l'étymologie comme l'étude de l'origine des mots			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
1.1.2 Reconnaît l'influence d'autres langues sur le lexique					★ OLÉ	☼	☼
1.1.3 Se représente les rectifications orthographiques comme une évolution de la langue française					★ OLÉ	☼	☼

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Lexique		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e 5 ^e
1.2 Néologisme					
1.2.1 Se représente un néologisme comme une acception, une expression ou un mot de création relativement récente désignant une conception ou une réalité nouvelle				★ OLÉ	☼ ☼
1.2.2 Évalue l'effet de sens (ex. : technicité, impression d'avant-garde, effet de mode)					→ OLÉ ★ OLÉ
1.3 Dérivation					
1.3.1 Se représente la dérivation comme un procédé de création d'un mot à l'aide d'un préfixe ou d'un suffixe		★ OLÉ	☼	☼	☼ ☼
1.3.2 Reconnaît et utilise les préfixes et les suffixes usuels					
1.3.2.1 Sens porté par le préfixe (ex. : <i>dysfonctionnel</i>)					
1.3.2.1.1 Préfixes qui marquent une position ou un mouvement dans l'espace (ex. : <i>en-</i> , <i>em-</i> (dans); <i>ante-</i> , <i>pré-</i> (avant); <i>post-</i> (après); <i>rétro-</i> (en arrière); <i>trans-</i> (à travers))		★ OLÉ	☼	☼	☼ ☼
1.3.2.1.2 Préfixes et suffixes qui servent à former des mots exprimant une caractéristique (ex. : <i>disjoint</i> , <i>flatteur</i> , <i>imperceptible</i> , <i>punissable</i> , <i>punitif</i> , <i>rareté</i> , <i>savamment</i> , <i>surgelé</i>) ¹³		★ L	★ OLÉ	☼	☼ ☼
1.3.2.2 Préfixes et suffixes qui sont généralement associés à des classes grammaticales (ex. : <i>réalisme</i> , <i>réaliste</i>) ou au genre des noms (ex. : <i>bouchée</i> , <i>beauté</i>)		★ L	★ OLÉ	☼	☼ ☼
1.3.3 Reconnaît et choisit les mots qui révèlent la subjectivité de l'énonciatrice ou de l'énonciateur					
1.3.3.1 Préfixes à valeur méliorative : <i>hyper-</i> ou <i>super-</i> (ex. : <i>hyperfroid</i> , <i>superchouette</i>)				→ OL	★ OLÉ ☼

¹³ À l'exception des préfixes *dé-*, *dés-*, *il-*, *im-*, *in-*, *ir-*, *r-*, *re-* et *ré-*, qui sont vus au primaire, de même que des suffixes *-ain*, *-aine*, *-ais*, *-aise*, *-ien*, *-ienne*, *-ois* et *-oise*, qui sont liés aux noms de peuples.

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Lexique	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1.3.3.2 Suffixe à valeur méliorative : <i>-issime</i> (ex. : <i>rarissime</i>)			→ OL	★ OLÉ	☼
1.3.3.3 Suffixes à valeur péjorative : <i>-asse</i> (ex. : <i>molasse</i>), <i>-onne</i> (ex. : <i>brouillonne</i>), <i>-âtre</i> (ex. : <i>blanchâtre</i>), <i>-ard</i> (ex. : <i>chauffard</i>)			→ OL	★ OLÉ	☼
1.3.4 Reconnaît et utilise, s'il y a lieu, les compositions savantes (ex. : <i>anthropologue</i> , <i>granivore</i> , <i>francophile</i> , <i>misanthrope</i>)			★ OLÉ	☼	☼
1.4 Procédés de composition					
1.4.1 Se représente la composition comme un procédé de création d'un mot par la réunion de mots (ex. : <i>autoroute</i> , <i>arc-en-ciel</i> , <i>compte rendu</i>)	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
1.4.2 Distingue ce qui sous-tend la soudure d'un mot (ex. : <i>extraordinaire</i>) ou l'utilisation du trait d'union (ex. : <i>vice-président</i>), au regard des rectifications orthographiques ou non (ex. : <i>mille-pattes/millepatte</i>)	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
1.4.3 Se représente le télescopage comme un procédé d'emboîtement utilisé pour construire des mots-valises (ex. : <i>Les enfantômes</i> , Réjean Ducharme)		★ OLÉ	☼	☼	☼
1.5 Abrègement					
1.5.1 Se représente l'abrègement comme la suppression d'une partie d'un mot				★ OLÉ	☼
1.5.2 Reconnaît et utilise les sigles et les acronymes (ex. : <i>Société Radio-Canada</i> → <i>SRC</i> , <i>cégep</i> , <i>ONU</i>)				★ OLÉ	☼
1.5.3 Se réfère à une règle lexicale pour utiliser l'abréviation (ex. : <i>max.</i> , <i>M^{me}</i> , <i>n^o</i> , <i>svp</i>)			★ LÉ	☼	☼
1.6 Emprunt					
1.6.1 Se représente l'emprunt comme un phénomène par lequel une langue, au cours de son histoire, intègre un mot, un groupe de mots ou un sens issu d'une autre langue			→ OLÉ	★ OLÉ	☼

Légende :	→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Lexique			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1.6.2 Reconnaît et utilise les emprunts (ex. : <i>wapiti</i> , <i>yogourt</i>)							
1.6.2.1 Graphie de mots empruntés à l'anglais selon les rectifications orthographiques (ex. : <i>cameraman/caméraman</i> , <i>bulldozer/bulldoœur</i> , <i>bagel/baguel</i>)			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
1.6.2.2 Francisation de néologismes anglais (ex. : <i>to google/googler</i>)							→ OLÉ
2 Sens des mots							
2.1 Sens contextuel							
2.1.1 Attribue aux mots le sens approprié au contexte et distingue, à l'aide des définitions et des exemples fournis dans les dictionnaires, les différents sens possibles, s'il y a lieu			★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
2.1.2 Reconnaît que certaines formulations constituent un pléonasme lexical et les évite (ex. : <i>monter en haut</i>)			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
2.2 Sens propre et figuré							
2.2.1 Distingue les sens propre et figuré des mots en tenant compte de l'effet produit ou à produire			→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
2.3 Polysémie							
2.3.1 Se représente la polysémie comme étant l'ensemble des sens d'un mot					→ OLÉ	★ OLÉ	☼
2.3.2 Joue avec les divers sens d'un mot pour créer un effet					→ OL	★ OL	☼
2.4 Homonymie							
2.4.1 Se représente l'homonymie comme étant la relation entre deux mots ou plus partageant la même graphie, mais ayant un sens différent				★ OLÉ	☼	☼	☼

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende
	★ : Consolidation	L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	

Lexique	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
2.4.2 Reconnaît et distingue, en contexte, le sens attribué aux noms fréquents à double genre (ex. : <i>aide, mode</i>) ou à double nombre (ex. : <i>vacance, vacances</i>)		★ OLÉ	☼	☼	☼
2.4.3 Reconnaît et distingue les concepts de polysémie et d'homonymie			→ OLÉ	★ OLÉ	☼
2.5 Paronymie					
2.5.1 Se représente la paronymie comme étant des mots dont la graphie est similaire, mais dont le sens est distinct			★ OLÉ	☼	☼
2.5.2 Reconnaît et distingue, en contexte, les paronymes les plus fréquents (ex. : <i>éminent/imminent, conjecture/conjoncture, collision/collusion</i>)			★ OLÉ	☼	☼
2.6 Connotation					
2.6.1 Reconnaît le sens neutre ou connoté des mots qui contribuent à marquer le point de vue (ex. : <i>Il a dit le contraire. Il a insinué le contraire.</i>)			★ OL	☼	☼
2.7 Figures de style et procédés stylistiques					
2.7.1 Les figures d'analogie et leurs effets					
2.7.1.1 La comparaison (ex. : <i>gros comme un bœuf</i>)					
2.7.1.1.1 Les mots exprimant la comparaison (ex. : <i>plus que, différemment, pareil à</i>)	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
2.7.1.2 La métaphore (ex. : <i>André Mathieu, le Mozart québécois</i>)	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
2.7.1.3 La personnification (ex. : <i>Le crayon rageur lui mordit les doigts. / La mort s'avavançait à pas lent.</i>)			★ OLÉ	☼	☼

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Lexique		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e 5 ^e
2.7.2 Les figures d'amplification et leurs effets					
2.7.2.1 L'énumération (ex. : <i>un gâteau chocolaté, moelleux et savoureux</i>)	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
2.7.2.2 La gradation (ex. : <i>une particule minuscule, microscopique</i>)			★ OLÉ	☼	☼
2.7.2.3 L'accumulation (ex. : <i>Une clé, un stylo, un bâton de réglisse et une pièce de 10 cents, c'était là tout son trésor.</i>)				→ OLÉ	★ OLÉ
2.7.2.4 L'hyperbole (ex. : <i>C'est un pic, c'est un cap, c'est une péninsule!</i> (pour désigner un nez, dans <i>Cyrano de Bergerac</i> , Edmond Rostand) / <i>Je suis crevée!</i> / <i>Cet ouvre-boîte est génial.</i>)				→ OLÉ	★ OLÉ
2.7.3 Les figures d'insistance et leurs effets					
2.7.3.1 La répétition (ex. : <i>là où ça compte, là où ça blesse</i>)		★ OLÉ	☼	☼	☼
2.7.4 Les figures d'atténuation et d'omission et leurs effets					
2.7.4.1 L'euphémisme (ex. : <i>un pays émergent pour un pays pauvre, votre enfant est porté à emprunter des objets sans permission pour votre enfant est porté à voler</i>)				→ OLÉ	★ OLÉ
2.7.4.2 La litote (ex. : <i>Ça ne sent pas la rose pour ça sent mauvais, tu n'es pas trop maladroit pour tu es très habile</i>)				→ OLÉ	→ OLÉ
2.7.5 La figure de substitution et ses effets					
2.7.5.1 La métonymie (ex. : <i>ces jeunes s'en vont à la mort pour ces jeunes s'en vont à la guerre</i>)				→ OLÉ	★ OLÉ
2.7.6 Les figures d'opposition et leurs effets					
2.7.6.1 L'antithèse (ex. : <i>L'histoire est belle, la réalité l'est moins. / Budget colossal, succès mitigé : le producteur est déçu.</i>)				→ OLÉ	★ OLÉ

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Lexique		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e 5 ^e
2.7.6.2 L'ironie (ex. : <i>Bravo! Toujours aussi ponctuel!</i> pour s'adresser à un éternel retardataire)					→ OLÉ
2.7.6.3 L'oxymore (ex. : <i>joyeuse nostalgie, des héros ordinaires</i>)					→ OLÉ
3 Usage					
3.1 Emprunts					
3.1.1 Reconnaît les anglicismes					
3.1.1.1 Se réfère à sa connaissance de la langue anglaise, au dictionnaire et à des sources documentaires spécialisées pour reconnaître, en contexte, les anglicismes fréquents dont l'emploi est critiqué et pour déterminer par quels mots ou expressions de la langue française ils doivent être remplacés		→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ ★ OLÉ
3.1.1.2 Distingue les types d'anglicismes : lexical intégral (ex. : <i>wind shield</i>), sémantique (ex. : <i>L'homme a donné son change au mendiant.</i>) ou syntaxique (ex. : <i>*La fille qu'il a sorti avec est devenue sa femme.</i>)		→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ ★ OLÉ
3.1.1.3 Ajoute des guillemets ou ajuste la typographie (ex. : <i>italique</i>) pour encadrer les emprunts occasionnels produisant un effet				→ OLÉ	→ OLÉ ★ OLÉ
3.1.2 Reconnaît et utilise l'effet produit par des emprunts à d'autres langues (ex. : <i>habibi</i> (arabe), <i>padre</i> (espagnol))					→ OLÉ ★ OLÉ
3.2 Registre de langue					
3.2.1 Reconnaît que les registres de langue sont des usages du français et effectue le choix approprié					
3.2.1.1 Situe les registres par rapport au registre de référence (la norme linguistique) ayant cours dans une société donnée		→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende
	★ : Consolidation	L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	

Lexique	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
3.2.1.2 Caractérise les registres par la présence de certaines marques lexicales, morphologiques, syntaxiques et phonologiques			★ OLÉ	☼	☼
3.2.2 Reconnaît que la norme linguistique est une règle d'usage qui varie en fonction de l'intention et de la situation de communication et qui est à la fois explicite (ex. : consignations des dictionnaires et des grammaires) et implicite (ex. : mots et expressions propres à un groupe)				★ OLÉ	☼
3.2.3 Se représente le français standard en usage au Québec comme :					
3.2.3.1 Étant le registre de référence pour situer les autres registres de langue	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
3.2.3.2 Étant l'usage socialement valorisé au Québec	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
3.2.3.3 Comportant tout le vocabulaire (mots, sens, expressions) que les Québécoises et Québécois tendent à utiliser dans leurs échanges écrits et oraux quand ils veulent s'exprimer de façon correcte	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
3.2.3.4 Étant présent dans les discours ou les textes soignés	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
3.2.3.5 Étant conforme aux normes de la grammaire et respectueux du code linguistique	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
3.2.4 Tend à utiliser la langue standard dans l'ensemble de ses communications écrites et orales et recourt, au besoin, à des procédés d'explicitation pour s'assurer d'être compris par le plus grand nombre	★ OÉ	★ OÉ	☼	☼	☼
3.2.5 Reconnaît les principales caractéristiques des registres de langue soutenu (recherché), standard et familier dans diverses situations de communication écrite et orale					

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Lexique		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e 5 ^e
3.2.5.1 Langue familière					
3.2.5.1.1 Reconnaît que l'archaïsme est un sens, une expression ou un mot qui n'est plus en usage ou qui désigne une réalité révolue (ex. : <i>Sa peignure est audacieuse.</i>)					→ OLÉ ★ OLÉ
3.2.5.1.2 Reconnaît les distinctions entre l'emploi d'une abréviation à l'oral et à l'écrit et son effet sur le registre de langue (ex. : <i>prof, télé</i>)					★ OLÉ ☼
3.2.5.1.3 Distingue, au besoin, les registres de langue utilisés dans la narration et le discours direct		→ OL	★ OL	★ OLÉ	☼ ☼
3.2.5.1.4 Reconnaît et utilise des québécoismes ou des régionalismes (ex. : <i>varger, mopette, guenille</i>) selon le contexte					★ OLÉ ☼
3.2.6 Observe, dans divers contextes, le jugement social associé au choix d'un registre de langue		→ OL	★ OL	☼	☼ ☼
3.2.7 Tient compte du registre de langue dans l'utilisation du discours rapporté indirect (reformulation, paraphrase, terme équivalent, etc.) et, au besoin, situe l'écart (contextualisation)			→ OLÉ	★ OLÉ	☼ ☼
3.3 Francophonie					
3.3.1 Reconnaît que la Francophonie :					
3.3.1.1 Est l'ensemble des populations ou des groupes de locutrices et locuteurs dont le français est la langue habituelle de communication (langue maternelle ou véhiculaire)				★ OLÉ	☼ ☼
3.3.1.2 Est un réseau de gouvernements, de pays et d'instances officielles qui utilisent le français dans leurs travaux et leurs échanges et qui y trouvent un intérêt commun sur les plans de la culture, de la politique et de l'économie					★ OLÉ
3.3.2 Reconnaît les différences dans la façon de s'exprimer ailleurs dans la francophonie					→ OL

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement ★ : Consolidation selon des modalités variées ☼ : Réutilisation L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés					
La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Lexique		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	5 ^e
4. Relations de sens entre les mots					
4.1 Analogie					
4.1.1 Se représente l'analogie comme un rapport de sens qui établit des liens de parenté entre les mots et qui peut prendre différentes formes (synonymie, famille de mots, etc.)	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
4.1.2 Recourt à un dictionnaire analogique dont les définitions, les exemples et les synonymes permettent de clarifier les nuances de sens de termes voisins				→ OL	★ OL
4.2 Synonymie et antonymie					
4.2.1 Se représente le synonyme comme un mot appartenant à la même classe de mots dont le sens est parfois équivalent et, plus généralement, voisin du mot initial	☼	☼	☼	☼	☼
4.2.2 Se représente l'antonyme comme un mot dont le sens est opposé à celui d'un autre mot appartenant à la même classe de mots (ex. : <i>ouvert/fermé, petit/grand, donner/recevoir</i>)	☼	☼	☼	☼	☼
4.2.3 Reconnaît et utilise des synonymes et des antonymes eu égard :					
4.2.3.1 À la nuance de sens (ex. : <i>couleur/coloris/teinte, gravir/escalader, irrespectueux/insolent/effronté</i>)			★ OLÉ	☼	☼
4.2.3.2 Au registre de langue (ex. : <i>automobile/voiture/bagnole/bazou, équilibré/fou dingue</i>)			★ OLÉ	☼	☼
4.2.3.3 Au degré d'intensité (ex. : <i>gros/éléphantique</i>)	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
4.2.3.4 À la valeur affective (ex. : <i>fille/demoiselle, peste/chérubin</i>)				→ OLÉ	★ OLÉ
4.2.3.5 À l'aire d'emploi (ex. : <i>pédoncule/queue, net/aseptique</i>)	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
4.2.3.6 À la cooccurrence (ex. : <i>doux → tissu soyeux, parfum suave, air aimable</i>)		→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année.
	★ : Consolidation	L : Lire des textes variés	
	☼ : Réutilisation	É : Écrire des textes variés	La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite.
			Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.
			Informations complémentaires sur la légende

Lexique	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
4.2.3.7 Aux confusions courantes (ex. : <i>accusé/condamné</i>)				→ OLÉ	★ OLÉ
4.3 Champ lexical					
4.3.1 Se représente le champ lexical comme un ensemble de mots analogiques qui s'appellent mutuellement à partir d'un thème commun	☼	☼	☼	☼	☼
4.3.2 Reconnaît que le champ lexical ou les champs lexicaux orientent le sens à donner au message et contribuent à l'unité du discours ou du texte	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
4.4 Combinaison de mots					
4.4.1 Cooccurrence lexicale : se réfère aux outils numériques ou aux dictionnaires usuels, et particulièrement aux exemples fournis, pour vérifier l'emploi et la forme des mots complexes, les cooccurrences d'un mot ainsi que la structure syntaxique d'un verbe	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
4.4.2 Reconnaît, en contexte, certaines expressions courantes québécoises ou issues de la francophonie que l'usage a figées (locutions, clichés, dictons, proverbes) et qui font partie de la mémoire collective des francophones			→ O	★ OL	★ OL

Orthographe lexicale

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année.
	★ : Consolidation	L : Lire des textes variés	La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite.
	☼ : Réutilisation	É : Écrire des textes variés	Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.

[Informations complémentaires sur la légende](#)

Lexique	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
5 Orthographe lexicale					
5.1 Apostrophe marquant l'élision					
5.1.1 Reconnaît et utilise l'apostrophe pour marquer l'élision de la voyelle finale de <i>si</i> devant <i>il</i> et <i>ils</i> et de la voyelle finale de <i>lorsque</i> , <i>jusque</i> , <i>parce que</i> , <i>puisque</i> et <i>quoique</i> devant un mot commençant par une voyelle	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
5.2 Majuscule de signification					
5.2.1 Se réfère à une règle lexicale pour reconnaître et utiliser la majuscule					
5.2.1.1 Pour les titres d'ouvrages (ex. : <i>Le petit astronaute</i> , Jean-Paul Eid)		★ LÉ	☼	☼	☼
5.2.1.2 Pour les œuvres d'art (ex. : <i>Boléro</i> , Ravel) et les monuments (ex. : <i>la statue de Champlain</i>)			★ LÉ	☼	☼
5.2.1.3 Pour les noms d'établissements, d'événements, de fêtes, de marques de commerce, de médias d'information, etc. (ex. : <i>la visite du Parlement</i> , <i>la fête du Travail</i> , <i>une Toyota</i> , <i>le journal Le Monde</i>)				★ LÉ	☼
5.2.1.4 Pour distinguer le sens (ex. : <i>État</i> et <i>état</i> , <i>Église</i> et <i>église</i>)				★ LÉ	☼
5.2.1.5 Dans les noms complexes de lieux (ex. : <i>le mont Blanc</i> , <i>le boulevard Henri-Bourassa</i>)					★ LÉ
5.3 Trait d'union					
5.3.1 Reconnaît et utilise le trait d'union pour lier un nom et un adverbe (ex. : <i>ce jour-là</i> , <i>ces enfants-ci</i>)	★ LÉ	☼	☼	☼	☼

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Lexique	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
5.4 Chiffres et nombres					
5.4.1 Écrit en lettres les nombres de 0 à 9 ou ceux qui commencent une phrase dans un texte	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
5.4.2 Se réfère aux règles lexicales du trait d'union dans les nombres					
5.4.2.1 Compare les règles lexicales du trait d'union dans les nombres de l'orthographe traditionnelle et de l'orthographe rectifiée	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
5.4.3 Se réfère aux règles lexicales de l'orthographe des nombres qui contiennent <i>vingt</i> et <i>cent</i> multipliés selon qu'ils sont suivis ou non d'un autre déterminant numéral (ex. : Trois cents personnes se sont présentées à cette activité. / Il existe environ cent vingt espèces de cet animal.)	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
5.5 Euphonie					
5.5.1 Reconnaît et utilise le trait d'union en présence du <i>t</i> euphonique des verbes dont le sujet pronominal est postposé (ex. : <i>Te convainc-t-il?</i>) et accorde une attention particulière à la construction de <i>va-t'en</i>	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
5.5.2 Reconnaît et utilise le changement euphonique de forme devant un mot commençant par une voyelle (ex. : <i>nouveau/nouvel, fou/fol, beau/bel, vieux/vieil, ce/cet</i>)	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
5.5.3 Reconnaît et utilise le changement euphonique de l'adverbe <i>tout</i> (ex. : <i>Elle était tout impressionnée. / Elle était toute nerveuse.</i>)			→ LÉ	★ LÉ	☼

Lexique	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
5.4 Chiffres et nombres					
5.4.1 Écrit en lettres les nombres de 0 à 9 ou ceux qui commencent une phrase dans un texte	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
5.4.2 Se réfère aux règles lexicales du trait d'union dans les nombres					
5.4.2.1 Compare les règles lexicales du trait d'union dans les nombres de l'orthographe traditionnelle et de l'orthographe rectifiée	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
5.4.3 Se réfère aux règles lexicales de l'orthographe des nombres qui contiennent <i>vingt</i> et <i>cent</i> multipliés selon qu'ils sont suivis ou non d'un autre déterminant numéral (ex. : <i>Trois cents personnes se sont présentées à cette activité. / Il existe environ cent vingt espèces de cet animal.</i>)	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
5.5 Euphonie					
5.5.1 Reconnaît et utilise le trait d'union en présence du <i>t</i> euphonique des verbes dont le sujet pronominal est postposé (ex. : <i>Te convainc-t-il?</i>) et accorde une attention particulière à la construction de <i>va-t'en</i>	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
5.5.2 Reconnaît et utilise le changement euphonique de forme devant un mot commençant par une voyelle (ex. : <i>nouveau/nouvel, fou/fol, beau/bel, vieux/vieil, ce/cet</i>)	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
5.5.3 Reconnaît et utilise le changement euphonique de l'adverbe <i>tout</i> (ex. : <i>Elle était tout impressionnée. / Elle était toute nerveuse.</i>)			→ LÉ	★ LÉ	☼

Éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux

Bien que l'oral et l'écrit aient plusieurs éléments en commun, l'oral possède ses propres caractéristiques. Les prises de parole, qu'elles soient spontanées ou préparées, amènent notamment la locutrice ou le locuteur à corriger son propos lorsqu'elle ou il commet une erreur, à reformuler pour mieux se faire comprendre, à utiliser des gestes pour appuyer son propos, etc. Les éléments qui composent l'oral peuvent être regroupés en trois catégories : les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux. Ces éléments doivent être adaptés à la situation de communication (au contexte) pour assurer la communication. Ils soutiennent à la fois l'écoute et la prise de parole.

Les éléments verbaux concernent toutes les informations transmises par les mots. Ils permettent à la fois d'entendre et d'énoncer une pensée par un discours ou un texte, de prendre du recul sur une écoute ou une prise de parole et de réfléchir aux règles qui régissent les échanges lors des interactions. Ils regroupent aussi le choix des mots ainsi que les marques grammaticales, lexicales et syntaxiques qu'on trouve à l'écrit.

Les éléments paraverbaux se rapportent à toutes les informations fournies par la voix.

Enfin, les éléments non verbaux sont en lien avec le corps ou le visage ainsi qu'avec le support visuel choisi pour soutenir la prise de parole.

Éléments verbaux

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Éléments verbaux		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e 5 ^e
1 Reconnaît et utilise les éléments verbaux qui créent des conditions propices à l'écoute et à la prise de parole					
1.1 Les marques énonciatives permettant d'entrer en relation avec les autres ou d'interpeller quelqu'un (apostrophe) : salutations (ex. : <i>Bonjour!</i>), forme d'adresse officielle (ex. : <i>Monsieur le Président</i>), formelle (ex. : <i>Madame</i>), informelle (ex. : <i>mon chéri</i>), familière (ex. : <i>les jeunes</i>), etc.	☼	☼	☼	☼	☼
1.2 Les formules permettant de commenter les propos, de s'autocorriger ou de corriger une autre personne (ex. : <i>Il aurait été mieux de dire...</i>), d'éliminer à l'avance une erreur d'interprétation (ex. : <i>Au sens figuré...</i>), de reformuler le propos (ex. : <i>En d'autres mots...</i>), etc.	→ O	★ O	☼	☼	☼

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende				
Éléments verbaux	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1.3 Les phatèmes, soit les mots ou les énoncés servant à maintenir l'attention (ex. : <i>hein, écoute, n'est-ce pas, vous savez</i>)	★ O	☼	☼	☼	☼
1.4 Les procédés métalinguistiques propres à la communication orale offrant une aide à la compréhension					
1.4.1 La reprise totale ou partielle de l'énoncé (ex. : <i>J'ai détesté ce film! → Tu as détesté ce film? ou Détesté?</i>)	★ O	☼	☼	☼	☼
1.4.2 La reformulation métalinguistique (ex. : <i>en d'autres mots, si je reformule</i>)	→ O	★ O	☼	☼	☼
2 Reconnaît et utilise les marques d'oralité qui distinguent la prise de parole spontanée de la récitation et de la mise en voix de l'écrit					
2.1 Les déictiques spatiaux (ex. : <i>Prends ça et viens par ici. / Entrez par cette porte!</i>), personnels (ex. : <i>Toi, reste à la cloche s'il te plaît</i>) et temporels (ex. : <i>Je pourrais te rappeler ce soir ou demain matin.</i>)			→ O	★ O	☼
3 Reconnaît et utilise les marques grammaticales et lexicales à l'oral					
3.1 Les désinences entendues à l'oral (ex. : <i>grand/grande, ouvert/ouverte, journal/journaux, est/sont, ce/cette</i>)	☼	☼	☼	☼	☼
3.2 Les types de liaisons					
3.2.1 Les liaisons obligatoires (ex. : <i>Quelles adorables créatures! / Ces histoires sont farfelues. / Tout y est!</i>)	☼	☼	☼	☼	☼
3.2.2 Les liaisons interdites (ex. : <i>Les haricots étaient trop cuits.</i> (à cause du h aspiré) / <i>Le poulet était trop dispendieux.</i>)	☼	☼	☼	☼	☼
3.2.3 Les liaisons facultatives (ex. : <i>Ils ont raconté des contes étonnants. / C'est trop intense pour moi. / Vous dormirez ici.</i>)			→ O	★ O	☼

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année.
	★ : Consolidation	L : Lire des textes variés	La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite.
	☼ : Réutilisation	É : Écrire des textes variés	Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.
Informations complémentaires sur la légende			

Éléments verbaux	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
4 Reconnaît et utilise, le cas échéant, les marques syntaxiques qui indiquent des spécificités liées au discours					
4.1 Le mot-énoncé, qui remplace une phrase complète (ex. : <i>oui, non, si, soit</i>)	☼	☼	☼	☼	☼
4.2 Un mot ou une expression qui équivaut à une ponctuation à l'oral (appui au discours) (ex. : <i>bon, donc, voilà, OK</i>)	★ O	☼	☼	☼	☼
4.3 Les différents types de disfluente permettant d'observer ce phénomène courant à l'oral : l'amorce complétée (ex. : <i>C'est une très <u>b... belle</u> maison.</i>), l'amorce inachevée (ex. : <i>Cette histoire est vraiment <u>tou...</u></i> (touchante)), l'amorce modifiée (ex. : <i>Tu es <u>tou... souvent</u> en retard.</i>), l'autocorrection (ex. : <i>Regarde la <u>grosse...</u> le <u>gros</u> avion!</i>), le faux départ, l'hésitation, la parenthèse (ex. : <i>J'ai pensé vous proposer – <u>personne ne sera étonné</u> – de manger maintenant.</i>), la répétition (ex. : <i>J'ai eu peur <u>de... de... de</u> te perdre.</i>)		→ O	★ O	☼	☼
4.4 L'interjection, qui sert à exprimer une réaction vive (ex. : <i>Super! / Sérieux? / Zut alors! / Ah!</i>)		→ O	★ O	☼	☼

Éléments paraverbaux

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Éléments paraverbaux		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e 5 ^e
1 Reconnaît le rôle des éléments paraverbaux à l'écoute et les utilise pour soutenir sa prise de parole					
1.1 La prononciation ¹⁴ (ex. : <i>draitte</i> et <i>droite</i> , <i>moé</i> et <i>moi</i>)		→ O	→ O	→ O	→ O
1.2 Le volume (intensité de la voix)		☼	☼	☼	☼
1.3 Le débit		☼	☼	☼	☼
1.4 L'intonation		☼	☼	☼	☼
1.5 Les différents types de pauses : respiratoire (pour reprendre son souffle), grammaticale (pour indiquer la fin d'une intervention ou d'une idée), virtuelle (pour indiquer le sens d'un mot) (ex. : <i>la tension/l'attention</i>) et d'hésitation (silencieuse ou sonore)		★ O	☼	☼	☼
1.6 L'accent d'insistance visant à souligner une humeur ou une émotion (ex. : <i>Tu es certain que tout va bien?</i> (pour marquer l'inquiétude) / <i>C'est tellement beau!</i> (pour marquer l'enthousiasme))				→ O	★ O ☼

¹⁴ La prononciation peut faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considérée au moment de constituer le résultat au bulletin.

Éléments non verbaux

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende					
Éléments non verbaux		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e 5 ^e
1 Reconnaît et utilise les éléments non verbaux qui créent des conditions propices à l'écoute ou à la prise de parole					
1.1 Le regard		☼	☼	☼	☼
1.2 La posture (ex. : tête droite plutôt que penchée avec menton collé à la poitrine)		☼	☼	☼	☼
1.3 Les mimiques, le sourire		☼	☼	☼	☼
1.4 Les conduites sociales adéquates, les gestes d'ouverture, d'appui ou d'encouragement (ex. : attente, signe de tête)		☼	☼	☼	☼
1.5 Le silence (ex. : tirer profit du silence pour créer un effet)				→ O	★ O
1.6 La gestion de l'espace (ex. : le déplacement, la position spatiale, la distance)				→ O	★ O
1.7 La gestuelle (ex. : pointer pour guider la ou le destinataire)				★ O	☼
2 Reconnaît et utilise le matériel qui soutient l'écoute et la prise de parole					
2.1 En portant attention aux caractéristiques des outils de soutien à la communication (ex. : lisibilité, maniabilité, pertinence)		★ O	☼	☼	☼
2.2 Selon les avantages et les inconvénients des types d'outils de soutien à la communication (ex. : outil numérique; support audio, audiovisuel, textuel ou visuel) ou des supports numériques			→ O	★ O	☼

Outils de soutien à l'apprentissage

Les outils de référence ont considérablement évolué au fil des ans. Autrefois exclusivement imprimés, ils se présentent maintenant souvent sur support numérique. En posture de réception, les élèves peuvent consulter divers outils, des plateformes ou des dictionnaires numériques pour affiner leur compréhension de certains mots. En posture de production, les outils d'aide à l'apprentissage permettent d'accroître l'autonomie des élèves dans la rédaction, la révision, l'amélioration et la correction de leurs textes.

Légende :		→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année.		
		★ : Consolidation	L : Lire des textes variés	La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite.		
		☼ : Réutilisation	É : Écrire des textes variés	Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête.		
		Informations complémentaires sur la légende				
Outil de soutien à l'apprentissage		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1 Dictionnaires numériques et imprimés						
1.1	Utilise un dictionnaire encyclopédique illustré (mots de la langue, noms propres et images) pour obtenir l'information suivante : renseignements encyclopédiques, distinctions de sens, orthographe	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
1.2	Utilise un dictionnaire unilingue français pour obtenir l'information suivante :					
1.2.1	Les sens propre et figuré des mots	★ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
1.2.2	Les divers sens d'un mot (polysémie)	★ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
1.2.3	L'origine et la famille étymologiques d'un mot		→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
1.2.4	Les cooccurrences d'un mot (ex. : <i>apporter son soutien</i> , mais non <i>son chien</i> ; <i>partir tôt</i> , <i>partir mal</i> , <i>partir du constat...</i>)			→ LÉ	★ LÉ	☼
1.3	Utilise un dictionnaire analogique ou méthodique pour connaître les champs lexicaux et les familles de mots, et pour accroître son vocabulaire			→ LÉ	★ LÉ	☼
1.4	Utilise des dictionnaires spécialisés : dictionnaire des anglicismes, des mots nouveaux, etc.				→ LÉ	★ LÉ
2 Guide de conjugaison numérique ou imprimé						
2.1	Comprend le fonctionnement d'un guide de conjugaison et l'utilise	★ LÉ	☼	☼	☼	☼

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	La représentation de la progression d'un contenu avec une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête. Informations complémentaires sur la légende
	★ : Consolidation	L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés	

Outil de soutien à l'apprentissage	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
3 Grammaire numérique ou imprimée					
3.1 Comprend le fonctionnement d'une grammaire et l'utilise	★ LÉ	★ LÉ	★ LÉ	☼	☼
4 Outils et fonctions numériques d'aide à la rédaction et à la correction orthographique					
4.1 Recourt à un correcteur orthographique pour vérifier la qualité de sa langue écrite	→ É	★ É	★ É	☼	☼
4.2 Recourt aux différentes fonctions d'aide à la rédaction (varier les mots, vérifier la syntaxe par rétroaction vocale) pour améliorer la qualité de son texte				→ É	★ É
5 Ressources numériques spécialisées en langue (ex. : Office québécois de la langue française)					
5.1 Comprend le fonctionnement de ressources numériques spécialisées en langue				★ LÉ	☼

PRÉSENTATION DU CADRE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES – FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT, AU SECONDAIRE

Considérations générales

Dans la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise, l'évaluation s'appuie sur le cadre d'évaluation des apprentissages afférent à chacun des programmes d'études. Ce document constitue une référence incontournable pour le personnel enseignant, puisqu'il présente les critères d'évaluation qui doivent être utilisés pour les tâches évaluatives. Prescrit par le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, le cadre d'évaluation des apprentissages présente aussi les balises à respecter pour la constitution des résultats des élèves qui figureront dans les bulletins¹⁵, notamment les pondérations des compétences qui sont utilisées pour établir le résultat disciplinaire des élèves.

L'évaluation pour l'aide à l'apprentissage

L'évaluation en cours d'apprentissage vise principalement à soutenir la progression des élèves à l'aide de rétroactions pertinentes et claires, ce qui favorise leurs apprentissages. Elle permet de réguler à la fois la démarche d'apprentissage des élèves et la démarche pédagogique des enseignantes et enseignants. Au fur et à mesure des apprentissages réalisés, le personnel enseignant peut informer régulièrement les élèves sur leurs forces et leurs défis, et proposer des mesures d'enrichissement ou de soutien adaptées. De leur côté, les élèves s'appuient sur ces rétroactions pour bonifier leurs apprentissages et graduellement les prendre en charge.

L'évaluation pour la reconnaissance des apprentissages

L'évaluation, dans sa fonction de reconnaissance, vise à rendre compte des apprentissages réalisés par les élèves durant une période donnée, en tenant compte des exigences du programme d'études. Vers la fin d'une séquence d'apprentissage, d'une étape ou d'une année scolaire, elle permet de vérifier dans quelle mesure les élèves satisfont à ces exigences et de constituer les résultats qui figureront dans le bulletin¹⁶.

Le bulletin sert notamment à informer les parents sur les résultats obtenus par leur enfant. Cet outil de communication permet aussi aux personnes qui assurent la continuité dans la formation de l'élève de prendre des décisions éclairées quant à son admission dans un autre secteur de formation ou dans l'ordre d'enseignement suivant, ou en ce qui concerne le soutien qui devrait lui être fourni. Cette reconnaissance des apprentissages est donc essentielle pour la prise de décisions administratives éclairées et concertées.

La planification de l'évaluation des apprentissages

La planification pédagogique du personnel enseignant doit tenir compte des deux fonctions de l'évaluation, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des apprentissages. La fonction de l'évaluation à privilégier est déterminée selon l'intention pédagogique de l'enseignante ou de l'enseignant, la période de l'année, le contexte, la nature des décisions à prendre et des actions à mener ainsi que les traces recueillies auprès des élèves. À titre d'exemple, avant le début d'une séquence d'apprentissage, le personnel enseignant peut évaluer les acquis des élèves afin d'ajuster sa

¹⁵ Voir les 1^{er} et 3^e alinéas de l'article 30.2 du [régime pédagogique](#) à ce sujet.

¹⁶ En ce qui concerne la fréquence de communication des résultats, voir l'article 30.1 du régime pédagogique.

planification pédagogique en fonction des besoins et des capacités de l'ensemble du groupe, et ainsi offrir des conditions favorables à la réalisation des apprentissages à venir. Par la suite, au fil des nouveaux apprentissages, l'évaluation permet de s'assurer de la compréhension des élèves et d'intervenir pour mieux la soutenir, le cas échéant.

Certaines traces recueillies auprès des élèves tout au long de l'étape, dans une perspective d'aide à l'apprentissage, peuvent servir aux fins de reconnaissance des apprentissages si l'enseignante ou l'enseignant détermine, en dernière analyse, qu'elles sont pertinentes pour appuyer son jugement. Par ailleurs, il est à noter qu'une même tâche évaluative peut remplir ces deux fonctions pour un ou plusieurs élèves, selon la décision de l'enseignante ou de l'enseignant. Dans cette perspective, l'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage.

La place des connaissances dans l'évaluation

Les connaissances sont au cœur des apprentissages des élèves, car elles sont à la base même des programmes enseignés à l'école. C'est par les connaissances, point de départ des apprentissages, puis par les liens qui les unissent que les élèves développent leur compréhension des notions simples et plus complexes, nécessaires au développement des compétences. Elles doivent donc être acquises, comprises, appliquées et mobilisées. Pour s'assurer de la maîtrise des connaissances, le personnel enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages. Pour ce qui est du critère *Maîtrise des connaissances*, il peut être utilisé pour vérifier si les élèves possèdent ou non les connaissances requises pour être en mesure de les mobiliser dans des tâches sollicitant la ou les compétences visées.

L'utilisation des critères et la constitution d'un résultat au bulletin

Les critères d'évaluation sont interreliés et, bien qu'ils ne soient pas pondérés, le personnel enseignant doit s'assurer de les utiliser de manière équilibrée dans sa pratique évaluative, puisque chacun d'eux est important et permet de rendre compte d'un ensemble d'apprentissages réalisés par les élèves. Toutefois, leur importance relative peut varier selon le contenu du programme propre à une année d'études et selon le moment de l'année. Le choix des critères d'évaluation par le personnel enseignant s'effectue selon la planification pédagogique de l'apprentissage et de l'évaluation de l'étape en cours : il doit s'accorder à l'enseignement reçu par les élèves. Par ailleurs, selon la tâche évaluative, certains critères peuvent ne pas être considérés.

Au moment de constituer un résultat aux fins du bulletin, et notamment à la dernière étape d'une année scolaire, le personnel enseignant devrait considérer l'ensemble des critères. Ce faisant, il s'assure de porter un regard global sur les apprentissages des élèves.

Pour favoriser une compréhension commune des critères, des informations complémentaires sont fournies aux pages suivantes.

Le rôle du personnel enseignant au regard du cadre d'évaluation des apprentissages

Le cadre d'évaluation est d'application obligatoire, mais il appartient au personnel enseignant de choisir les moyens et les outils qu'il juge appropriés pour évaluer les apprentissages des élèves¹⁷, que ce soit pour l'aide à l'apprentissage ou la reconnaissance des apprentissages. Les moyens choisis par le personnel enseignant prennent la forme de différentes tâches évaluatives. Par exemple, il peut observer ses élèves de manière informelle, converser avec eux lors d'un entretien ou leur demander de réaliser une production courte ou longue, à l'oral ou à l'écrit.

¹⁷ Selon l'article 19 de la [Loi sur l'instruction publique](#), l'enseignant a le droit « de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés », à l'exception des épreuves imposées par le ministre ou de celles imposées par l'organisme scolaire (voir l'article 231 de la [Loi sur l'instruction publique](#) au sujet des épreuves imposées).

Introduction à l'évaluation des apprentissages – Français, langue d'enseignement, au secondaire

Présentation des critères d'évaluation

Les tâches évaluatives proposées par l'enseignante ou l'enseignant sont au centre de l'évaluation. Elles permettent de recueillir des informations sur le développement des compétences des élèves.

Les schémas des pages suivantes présentent les critères d'évaluation associés aux trois compétences en français, langue d'enseignement : *Communiquer oralement selon des modalités variées*, *Lire des textes variés* et *Écrire des textes variés*. Pour chaque compétence, les critères sont regroupés dans le schéma selon qu'ils relèvent de la posture de réception ou de la posture de production, sauf pour le critère *Maîtrise des connaissances*.

Les critères liés aux postures de réception et de production permettent d'évaluer la mobilisation des connaissances dans l'exercice de la compétence. Le critère *Maîtrise des connaissances*, quant à lui, sert à évaluer une ou des connaissances ciblées, choisies parmi les contenus du programme. Dans ce cas, les connaissances constituent l'objet même de l'évaluation.

Lorsqu'une tâche vise à évaluer la mobilisation des connaissances, l'enseignante ou l'enseignant peut fonder son jugement sur l'ensemble des critères associés à une posture ou sur certains d'entre eux.

Éléments favorisant la compréhension des critères d'évaluation

Les tableaux des pages suivantes présentent les précisions qui permettent d'associer des contenus d'apprentissage aux critères d'évaluation. Les précisions précédées d'une puce ronde correspondent aux principales dimensions des critères. Celles précédées d'un tiret facilitent la compréhension de ces dimensions.

Selon l'intention pédagogique, dans une tâche évaluative, les précisions peuvent être prises en compte en tout ou en partie.

La légende du programme d'études guide les décisions pour l'aide à l'apprentissage et pour la reconnaissance des apprentissages. Dans une perspective d'aide à l'apprentissage, tout contenu peut faire l'objet d'une rétroaction à l'élève (→ : *appropriation*, ★ : *consolidation*, ☺ : *réutilisation*). Cependant, pour constituer le résultat au bulletin, les contenus d'apprentissage retenus par le personnel enseignant doivent être ceux indiqués dans le programme comme *consolidation* (★) ou *réutilisation* (☺)¹⁸.

Le recours à des [stratégies](#) appropriées et l'utilisation efficace d'[outils de soutien à l'apprentissage](#) peuvent faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doivent pas être considérés au moment de constituer le résultat au bulletin.

¹⁸ Au secondaire, les contenus indiqués dans le programme d'études du primaire comme *consolidation* (★) ou *réutilisation* (☺) doivent être pris en compte, s'il y a lieu.

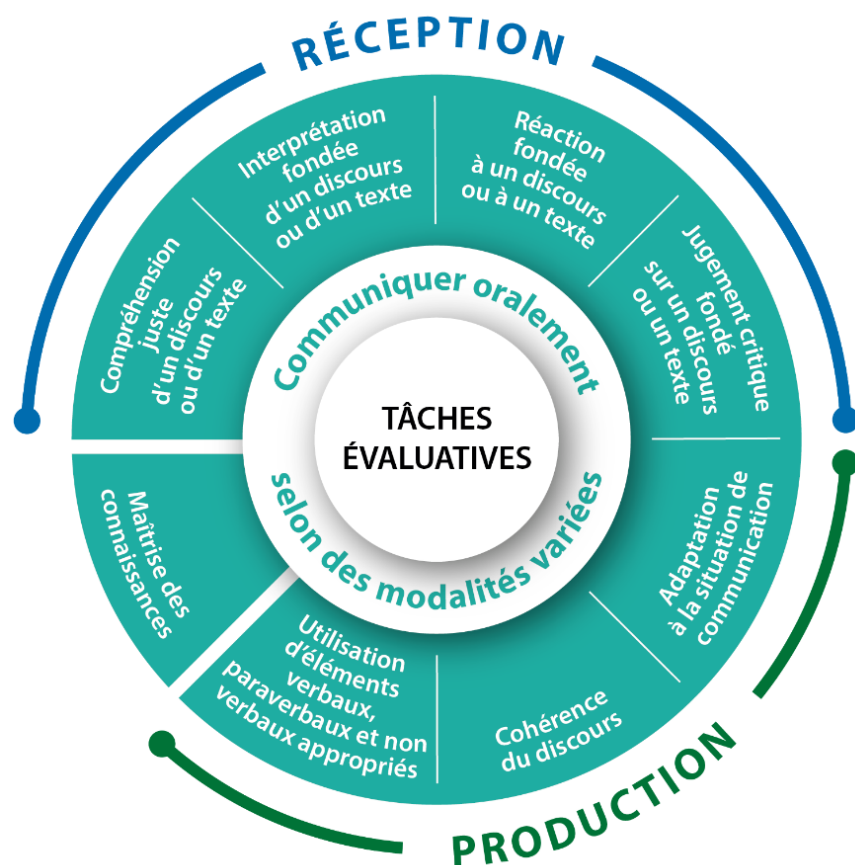
Évaluation de la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*

Pondération de la compétence pour la constitution du résultat au bulletin

- 1^{re} à 4^e année : 20 %
- 5^e année : 10 %

Présentation des critères d'évaluation

Schéma 15 – Critères d'évaluation de la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*



Notes

- Les termes *discours* et *texte* peuvent référer à une partie ou à la totalité d'un discours ou d'un texte, ou à un ensemble de discours ou de textes, y compris aux éléments modaux de ceux-ci.
- En posture de production, bien que les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux soient liés à l'intention de communication et à la situation de communication, ils sont regroupés dans un critère distinct compte tenu de leur spécificité en communication orale.
- L'interaction est considérée dans les critères de production, bien qu'elle mobilise également la réception, car son évaluation repose sur l'observation des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux utilisés par l'élève.

Éléments favorisant la compréhension des critères d'évaluation

Compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i>		
Posture	Critère d'évaluation	Précisions
Réception	Compréhension juste d'un discours ou d'un texte	• Attribution du sens approprié aux mots et aux expressions, aux informations explicites et aux informations implicites • Construction du sens global juste du discours ou du texte
	Interprétation fondée d'un discours ou d'un texte	• Attribution d'une ou plusieurs significations personnelles plausibles au discours ou au texte • Justification pertinente de son ou ses interprétations, qui s'appuie sur son bagage langagier et culturel ainsi que sur des indices liés au discours ou au texte
	Réaction fondée à un discours ou à un texte	• Identification d'un ou plusieurs effets que le discours ou le texte provoque chez soi • Justification pertinente de sa ou ses réactions, qui s'appuie sur son bagage langagier et culturel ainsi que sur des exemples ou des extraits issus du discours ou du texte
	Jugement critique fondé sur un discours ou un texte	• Formulation d'un jugement critique à l'aide d'un ou plusieurs critères qui permettent de porter un regard distancié sur le discours ou le texte • Justification pertinente de son jugement critique, qui s'appuie sur son bagage langagier et culturel, sur des exemples ou des extraits issus du discours ou du texte et, s'il y a lieu, sur d'autres discours ou d'autres textes connus • Comparaison pertinente du discours ou du texte à d'autres discours ou à d'autres textes
Production	Adaptation à la situation de communication	Prise de parole individuelle ou interaction • Réalisation de l'intention de communication en fonction des paramètres de la situation de communication - Respect de l'intention de communication - Prise en compte des caractéristiques du genre et de la forme - Prise en compte des caractéristiques de la ou du destinataire - Pertinence et constance du point de vue adopté • Contenu approprié du discours - Pertinence, suffisance et justesse du contenu - Absence de contradiction entre les éléments de la description, de l'explication, de la justification, de l'argumentation ou de l'univers - Respect de la propriété intellectuelle (reformulation appropriée de contenus tirés de discours ou de textes, présence des sources)

Compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i>		
Posture	Critère d'évaluation	Précisions
Production	Cohérence du discours	Prise de parole individuelle ou interaction • Organisation appropriée du discours - Structure globale appropriée • Progression appropriée de l'information - Ajout d'informations nouvelles - Relations appropriées entre les informations (ordre approprié des informations, présence d'informations essentielles assurant l'absence de rupture, présence des organisateurs textuels et des marqueurs de relation requis, justesse des liens établis par ceux-ci, utilisation d'autres ressources langagières et culturelles contribuant à maintenir un fil conducteur dans le discours) • Reprise appropriée de l'information - Substituts appropriés (antécédents ou référents clairement identifiables, correspondance du genre, du nombre ou de la personne) - Variété des mots et des expressions employés comme substituts - Utilisation de substituts contribuant à enrichir, à préciser, à reformuler, à condenser ou à résumer l'information • Non-contradiction temporelle - Harmonisation des temps verbaux - Valeur appropriée des temps verbaux
	Utilisation d'éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux appropriés	Prise de parole individuelle ou interaction • Éléments verbaux adaptés à l'intention de communication et à la situation de communication - Phatèmes, apostrophes, procédés métalinguistiques et formules permettant de préciser ses propos et de s'autocorriger appropriés - Syntaxe, vocabulaire, registre de langue, forme des mots, variations audibles des accords et liaisons appropriés - Autocorrection appropriée des énoncés • Éléments paraverbaux adaptés à l'intention de communication et à la situation de communication - Prononciation appropriée* - Volume, débit, intonation, pauses et accents d'insistance appropriés

Compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i>		
Posture	Critère d'évaluation	Précisions
Production	Utilisation d'éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux appropriés (suite)	- Éléments non verbaux adaptés à l'intention de communication et à la situation de communication - Regard, posture, mimiques, sourires, conduites sociales, silences, gestion de l'espace, gestuelle et gestes d'ouverture, d'appui et d'encouragement appropriés - Matériel de soutien à la prise de parole approprié Interaction - Respect des règles convenues - Amorce et fin appropriées - Moments appropriés des interventions - Participation appropriée au maintien de l'interaction - Soutien et valorisation appropriés des propos de l'interlocutrice ou de l'interlocuteur à travers une posture de réception active - Validation de sa compréhension et utilisation appropriée de moyens pour surmonter les obstacles à la communication - Adaptation aux rétroactions de l'interlocutrice ou de l'interlocuteur
	Maîtrise des connaissances	Acquisition, compréhension juste ou application appropriée d'une ou plusieurs connaissances du programme

* La prononciation peut faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considérée au moment de constituer le résultat au bulletin.

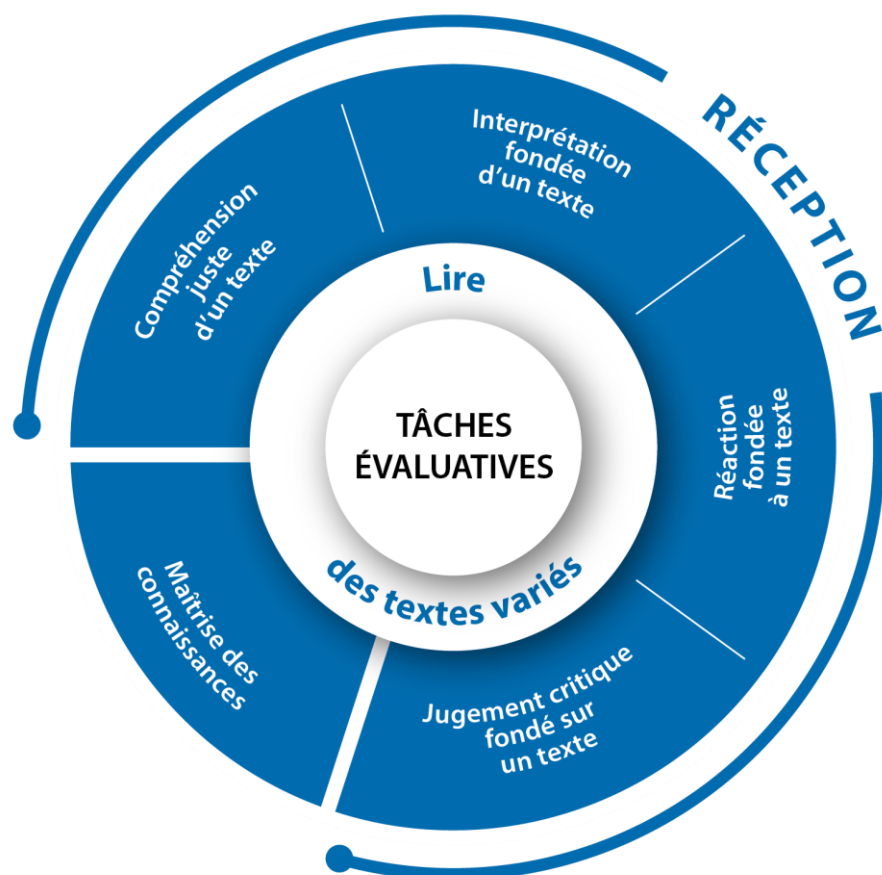
Évaluation de la compétence *Lire des textes variés*

Pondération de la compétence pour la constitution du résultat au bulletin

- 1^{re} à 5^e année : 40 %

Présentation des critères d'évaluation

Schéma 16 – Critères d'évaluation de la compétence *Lire des textes variés*



Note

- Le terme *texte* peut référer à une partie ou à la totalité d'un texte, ou à un ensemble de textes, y compris aux éléments modaux de ceux-ci.

Éléments favorisant la compréhension des critères d'évaluation

Compétence <i>Lire des textes variés</i>		
Posture	Critère d'évaluation	Précisions
Réception	Compréhension juste d'un texte	• Attribution du sens approprié aux mots et aux expressions, aux informations explicites et aux informations implicites • Construction du sens global juste du texte
	Interprétation fondée d'un texte	• Attribution d'une ou plusieurs significations personnelles plausibles au texte • Justification pertinente de son ou ses interprétations, qui s'appuie sur son bagage langagier et culturel ainsi que sur des indices liés au texte
	Réaction fondée à un texte	• Identification d'un ou plusieurs effets que le texte provoque chez soi • Justification pertinente de sa ou ses réactions, qui s'appuie sur son bagage langagier et culturel ainsi que sur des exemples ou des extraits issus du texte
	Jugement critique fondé sur un texte	• Formulation d'un jugement critique à l'aide d'un ou plusieurs critères qui permettent de porter un regard distancié sur le texte • Justification pertinente de son jugement critique, qui s'appuie sur son bagage langagier et culturel, sur des exemples ou des extraits issus du texte et, s'il y a lieu, sur d'autres textes connus • Comparaison pertinente du texte à d'autres textes
	Maîtrise des connaissances	• Acquisition, compréhension juste ou application appropriée d'une ou plusieurs connaissances du programme

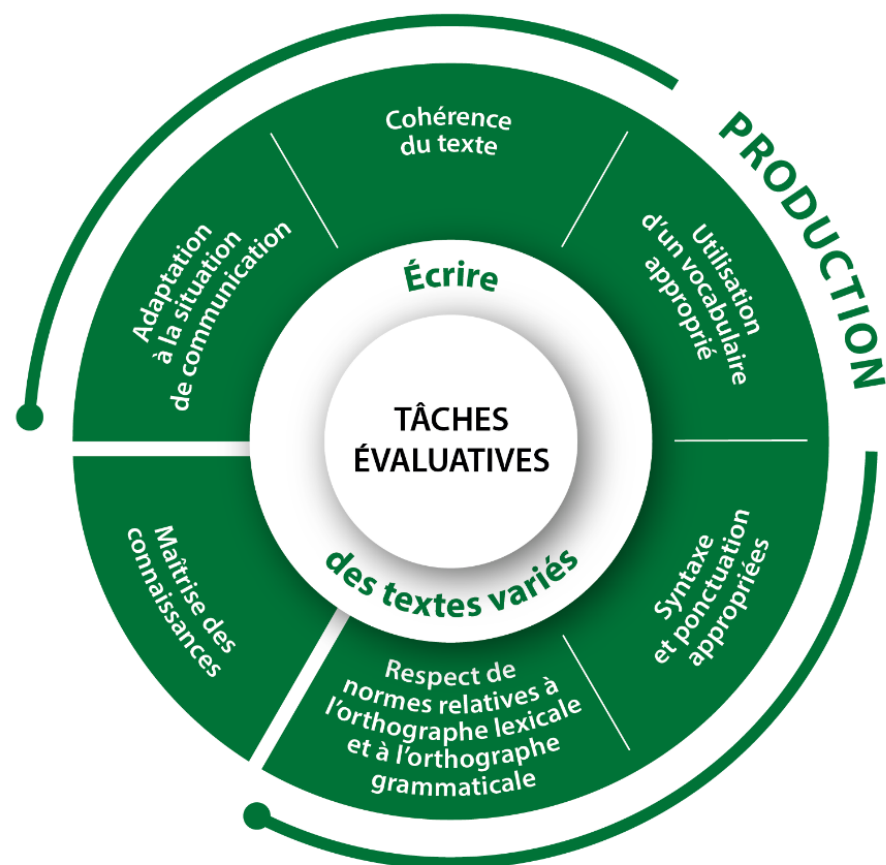
Évaluation de la compétence *Écrire des textes variés*

Pondération de la compétence pour la constitution du résultat au bulletin

- 1^{re} à 4^e année : 40 %
- 5^e année : 50 %

Présentation des critères d'évaluation

Schéma 17 – Critères d'évaluation de la compétence *Écrire des textes variés*



Éléments favorisant la compréhension des critères d'évaluation

Compétence <i>Écrire des textes variés</i>		
Posture	Critère d'évaluation	Précisions
Production	Adaptation à la situation de communication	• Réalisation de l'intention de communication en fonction des paramètres de la situation de communication - Respect de l'intention de communication - Prise en compte des caractéristiques du genre et de la forme - Prise en compte des caractéristiques de la ou du destinataire - Pertinence et constance du point de vue adopté • Contenu approprié du texte - Pertinence, suffisance et justesse du contenu - Absence de contradiction entre les éléments de la description, de l'explication, de la justification, de l'argumentation ou de l'univers - Respect de la propriété intellectuelle (reformulation appropriée de contenus tirés de discours ou de textes, présence des sources) • Personnalisation du texte - Utilisation de procédés d'écriture visant à produire des effets sur la ou le destinataire - Traitement personnel du sujet ou du thème
	Cohérence du texte	• Organisation appropriée du texte - Structure globale appropriée - Marques d'organisation appropriées • Progression appropriée de l'information - Ajout d'informations nouvelles - Relations appropriées entre les informations (ordre approprié des informations, présence d'informations essentielles assurant l'absence de rupture, présence des organisateurs textuels et des marqueurs de relation requis, justesse des liens établis par ceux-ci, utilisation d'autres ressources langagières et culturelles contribuant à maintenir un fil conducteur dans le texte)

Compétence <i>Écrire des textes variés</i>		
Posture	Critère d'évaluation	Précisions
Production	Cohérence du texte (suite)	• Reprise appropriée de l'information - Substituts appropriés (antécédents ou référents clairement identifiables, correspondance du genre, du nombre ou de la personne) - Variété des mots et des expressions employés comme substituts - Utilisation de substituts contribuant à enrichir, à préciser, à reformuler, à condenser ou à résumer l'information • Non-contradiction temporelle - Harmonisation des temps verbaux - Valeur appropriée des temps verbaux
	Utilisation d'un vocabulaire approprié	• Justesse des mots et des expressions - Sens approprié des mots et des expressions selon le contexte - Relation de sens appropriée entre les mots (choix approprié de mots de sens proche ou contraire, forme appropriée des mots complexes et des expressions figées, cooccurrences appropriées) - Usage approprié des mots et des expressions (absence d'emprunts lexicaux intégraux ou sémantiques non acceptés, absence de mots et d'expressions inexistantes, absence de mots et d'expressions appartenant au registre familier lorsque le registre standard est attendu) • Précision des mots et des expressions - Mots et expressions désignant ou décrivant avec netteté des réalités • Variété des mots et des expressions (à l'exclusion des mots et des expressions employés comme substituts) - Mots et expressions différents pour désigner ou décrire une même réalité
	Syntaxe et ponctuation appropriées	• Syntaxe appropriée - Construction appropriée des phrases et des groupes syntaxiques • Ponctuation appropriée - Délimitation appropriée des phrases graphiques - Ponctuation appropriée à l'intérieur des phrases graphiques

Compétence <i>Écrire des textes variés</i>		
Posture	Critère d'évaluation	Précisions
Production	Respect de normes relatives à l'orthographe lexicale et à l'orthographe grammaticale	• Respect de normes relatives à l'orthographe lexicale - Conformité de la graphie des mots à celle attestée dans les dictionnaires - Respect des règles et des conventions liées à l'orthographe lexicale - Radicaux verbaux appropriés • Respect de normes relatives à l'orthographe grammaticale - Variation en genre et en nombre des noms appropriée - Accords dans les groupes du nom, accords régis par le sujet et accords régis par le complément direct du verbe appropriés - Terminaisons verbales et auxiliaires de conjugaison appropriés
	Maîtrise des connaissances	• Acquisition, compréhension juste ou application appropriée d'une ou plusieurs connaissances du programme

ANNEXE 1 : GLOSSAIRE

TERME	DÉFINITION
Activité d'apprentissage	Démarche d'acquisition de savoirs qui se réalise de façon décontextualisée.
Appétence	Tendance à s'intéresser à un domaine, à une activité ou à un objet (ex. : développer son appétence pour la langue française).
Bagage langagier et culturel	Ensemble des connaissances et des savoir-faire qu'une personne a réellement acquis et intégrés, lesquels s'enrichissent et se modulent tout au long de la vie.
Compétence	Savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources.
Traitement phonologique	Composante de la compétence à communiquer oralement en posture de réception qui consiste à recourir à l'ensemble des opérations mentales permettant de percevoir, de discriminer, de segmenter et de mémoriser les unités sonores de la langue, comme les phonèmes et les syllabes, ou la prosodie.
Décodage	Composante de la compétence à lire qui consiste à établir des liens entre les unités écrites et les unités sonores afin d'identifier les mots correctement.
Compréhension	Composante des compétences en posture de réception qui consiste à construire activement le sens spécifique des mots et la cohérence globale d'un discours ou d'un texte en traitant les informations explicites et implicites.
Interprétation	Composante des compétences en posture de réception qui consiste à attribuer des significations personnelles et plausibles aux « blancs » du discours ou du texte à partir d'indices laissés par l'énonciatrice ou l'énonciateur.
Réaction	Composante des compétences en posture de réception qui découle des effets subjectifs créés chez la ou le destinataire par le discours ou le texte.
Jugement critique	Composante des compétences en posture de réception qui résulte d'une distanciation du discours ou du texte au regard de critères impliquant implicitement ou explicitement la prise en compte d'autres discours ou textes.
Idéation	Composante des compétences en posture de production qui repose sur la génération, le développement et l'organisation des idées.
Énonciation	Composante des compétences en posture de production qui consiste à formuler ses idées en énoncés ou en phrases qui respectent la syntaxe propre à l'oral ou à l'écrit; elle implique des choix syntaxiques et lexicaux.

TERME	DÉFINITION
Composition phonologique	Composante de la compétence à communiquer oralement en posture de production qui consiste à recourir à l'ensemble des unités sonores d'une langue (ex. : phonèmes, syllabes, accent, intonation, rythme) et à leur assemblage pour produire des énoncés oraux de manière intelligible et appropriée.
Encodage	Composante de la compétence à écrire qui consiste à choisir les unités écrites appropriées du code graphique pour transcrire les unités sonores.
Matérialisation	Composante des compétences en posture de production qui consiste à rendre accessible le discours ou le texte produit et qui se réalise différemment à l'oral et à l'écrit.
Conduite discursive	Structure de l'organisation du discours qui forme une unité de sens autonome tout en contribuant à la macrostructure d'un discours plus vaste. Une conduite discursive peut être narrative, descriptive, explicative, justificative ou argumentative.
Contexte signifiant	Situation réelle ou vraisemblable de communication qui a un sens pour l'élève, qui correspond à un usage social de la langue et dans laquelle une compétence est sollicitée pour répondre à un besoin.
Discours	Production langagière dynamique, accompagnée ou non d'éléments modaux, transmise à l'oral (ex. : causerie, débat, exposé oral, discussion, improvisation).
Dominante des genres	Prépondérance d'une conduite discursive ou d'une séquence textuelle déterminant la macrostructure plus vaste d'un discours ou d'un texte.
Élément modal	Élément visuel (ex. : image, photographie, graphique, illustration), sonore (ex. : son, chanson, trame sonore) ou cinétique (ex. : mouvement, animation visuelle, geste, transition interactive, vidéo) qui véhicule un sens ou produit un effet chez la ou le destinataire.
Élément verbal	Information transmise à l'oral par les mots.
Élément paraverbal	Information fournie par le son de la voix (ex. : débit, volume).
Élément non verbal	Information fournie par le canal visuel (ex. : posture, gestuelle).
Expérience culturelle	Activité culturelle (ex. : rencontre, visite d'un lieu, visionnement d'un numéro d'humour) dont la planification s'articule en trois temps, soit : la préparation ou l'éveil de l'intérêt (avant), l'immersion ou l'observation active (pendant) et le réinvestissement ou la réflexion (après).
Forme	Véhicule dans lequel se réalise un genre et dont les caractéristiques contribuent à répondre à l'intention de communication.

TERME	DÉFINITION
Genre	Catégorisation attribuée à un ensemble de discours ou de textes partageant des traits distinctifs qui sont relatifs à leur organisation, à leur structure ainsi qu'à l'usage d'autres ressources langagières et culturelles et qui visent à répondre à une intention de communication.
Groupe syntaxique	Mot ou ensemble de mots organisés autour d'un noyau qui donne son nom au groupe (ex. : groupe du nom (groupe nominal), groupe de l'adjectif (groupe adjectival) ou groupe du verbe (groupe verbal)); il remplit une fonction syntaxique dans la phrase. Un groupe syntaxique peut être formé d'un seul mot ou contenir un autre groupe syntaxique.
Intention de communication	But poursuivi pour répondre à un besoin communicationnel.
Intention pédagogique	Objectif précis que l'enseignante ou l'enseignant fixe pour définir ce qu'elle ou il souhaite faire apprendre aux élèves lors d'une situation donnée.
Intertextualité	Ensemble des liens explicites (ex. : mention d'un nom, rappel d'un titre, citation) ou implicites (ex. : emprunt d'une expression caractéristique ou d'un personnage, pastiche d'un style, parodie d'une manière d'écrire) établis avec une autre autrice ou un autre auteur, un autre discours ou un autre texte.
Littératie	Capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes ¹⁹ .
Métalangage	Langage qui permet de parler de la langue et de réfléchir sur celle-ci.
Paratexte	Ensemble des éléments modaux visuels qui entourent un texte et qui, même sans en faire partie directement, en influencent la compréhension, l'interprétation (ex. : page couverture, mise en page, illustrations, schémas, quatrième de couverture, hyperliens).
Phrase graphique	Unité syntaxique qui commence par une majuscule et qui se termine par une ponctuation forte. Une même phrase graphique peut contenir plusieurs phrases syntaxiques.
Phrase syntaxique	Association d'un sujet et d'un prédicat, auxquels peuvent s'adjoindre facultativement un ou des compléments de phrase. Plusieurs phrases syntaxiques peuvent former une phrase graphique.
Procédé d'écriture	Choix effectué par l'énonciatrice ou l'énonciateur produisant un effet ou agissant sur la construction de sens et pouvant être lié à l'énonciation, à l'organisation du texte, à la grammaire de la phrase, au lexique et à la variété de langue.

¹⁹ Cette [définition de la littératie](#) est celle proposée en 2016 par Nathalie Lacelle, Lizanne Lafontaine, André C. Moreau et Rakia Laroui du Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie.

TERME	DÉFINITION
Procédé d'étayage	Moyen de développer un propos pour soutenir, clarifier ou valider celui-ci.
Régulation	Mécanisme de coordination des opérations des composantes d'une compétence permettant d'effectuer des ajustements constants sur les plans cognitif, métacognitif et motivationnel, en temps réel, pour assurer l'efficacité de sa communication, que ce soit en posture de réception ou de production.
Repère culturel	Objet d'apprentissage signifiant sur le plan culturel, dont l'exploitation permet d'enrichir son rapport à soi-même, aux autres ou au monde (ex. : objet de la vie courante, lieu culturel, référence territoriale, image médiatique, événement historique, réalisation artistique ou littéraire).
Répertoire culturel	Cadre de référence normatif lié à la culture, servant à la planification de l'enseignement; il définit à la fois les critères de sélection et les balises annuelles qui entourent les expériences culturelles à faire vivre aux élèves et qui encadrent la diversité des discours et des textes à leur proposer, tant en réception qu'en production.
Rétroaction	Information fournie à l'élève par l'enseignante ou l'enseignant ou par un pair dans le but de lui permettre de vérifier son niveau de maîtrise ou de s'améliorer.
Savoir-faire	Capacité à mobiliser efficacement des ressources (ex. : connaissances, stratégies, attitudes) pour réaliser une intention de communication.
Séquence textuelle	Structure de l'organisation du texte qui forme une unité de sens autonome tout en contribuant à la macrostructure d'un texte plus vaste. Une séquence peut être narrative, descriptive, explicative, justificative ou argumentative.
Situation d'apprentissage	Démarche d'acquisition de savoirs qui se réalise dans un contexte signifiant pour l'élève.
Stratégie	Choix fait par l'élève parmi un répertoire de possibilités pour surmonter une difficulté, accroître son efficacité ou atteindre un but précis.
Texte	Production langagière figée, accompagnée ou non d'éléments modaux, transmise à l'oral ou à l'écrit (ex. : article de journal, livre imprimé de toute forme, numéro d'humour, pièce de théâtre).
Texte complet	Texte oral ou écrit qui comporte toutes les parties caractéristiques d'un genre. Le contraire d'un texte complet serait un extrait (ex. : un texte complet d'un genre à dominante descriptive contiendrait une introduction, un développement et une conclusion; le haïku, quant à lui, est complet lorsqu'il est réparti sur trois vers).
Ton	Dimension expressive d'un discours ou d'un texte ou atmosphère qui s'en dégage, perceptible dans l'énonciation et le choix des mots en fonction d'une intention de communication (ex. : dramatique, humoristique, ironique).

ANNEXE 2 : STRATÉGIES

Les stratégies sont des moyens que choisit l’auditrice ou l’auditeur, la locutrice ou le locuteur, la lectrice ou le lecteur ou la scriptrice ou le scripteur pour bien comprendre le message ou produire son discours ou son texte, à l’oral ou à l’écrit. Elles s’ajoutent aux savoir-faire, qui ne sont pas issus d’un choix, mais bien nécessaires à l’exercice de la compétence sollicitée.

Les stratégies suivantes doivent être enseignées selon les discours et les textes travaillés en classe. L’enseignante ou l’enseignant pourrait cependant, afin d’offrir encore plus de choix selon les besoins observés, en proposer davantage en puisant dans ses propres stratégies ou celles des élèves.

Stratégies à enseigner en communication orale

Les stratégies à enseigner en communication orale	
Posture de réception • Activer ses connaissances générales et spécifiques • Construire une intention d’écoute • Déterminer sa démarche d’écoute selon son intention • Prédire le contenu à partir du contexte • Ajuster la vitesse d’écoute sur un support numérique enregistré • Prendre des notes ou réaliser un schéma, un croquis ou un plan • Revenir sur certains passages sur un support numérique enregistré • Anticiper les obstacles à la communication orale • Exprimer sa compréhension à quelqu’un	Posture de production • Activer ses connaissances générales et spécifiques • Déterminer sa démarche de prise de parole selon son intention • Utiliser un déclencheur pour stimuler son imaginaire (ex. : œuvre d’art, illustration, objet, personne externe) • Créer une carte d’exploration, un croquis, un schéma, un plan sommaire ou toute autre forme de support pertinent • Se référer à des discours ou à des textes modèles • Anticiper les obstacles à la communication orale • Essayer diverses formulations malgré des répétitions, des maladresses ou des hésitations • S’enregistrer pour ajuster sa prise de parole

Stratégies à enseigner en lecture

Les stratégies à enseigner en lecture

- Activer ses connaissances générales et spécifiques
- Construire une intention de lecture
- Déterminer sa démarche de lecture selon son intention
- Prédire le contenu à partir du titre, des intertitres ou des éléments graphiques
- Survoler le texte
- Ajuster sa vitesse de lecture
- Relire un mot, une phrase ou un passage du texte
- Utiliser les outils et les fonctions de soutien à l'apprentissage
- Lire à voix haute
- Prendre des notes ou réaliser un schéma, un croquis ou un plan
- Surligner un mot-clé ou un passage-clé
- Utiliser un mot-clé ou une phrase-clé pour annoter
- Exprimer sa compréhension à quelqu'un

Les stratégies à enseigner en écriture

- Activer ses connaissances générales et spécifiques
- Déterminer sa démarche d'écriture selon son intention
- Utiliser un déclencheur pour stimuler son imaginaire (ex. : œuvre d'art, illustration, objet, personne externe)
- Créer une carte d'exploration, un croquis, un schéma, un plan sommaire, un brouillon ou toute autre forme de support pertinent
- Se référer à des textes modèles
- Relire son texte et faire ressortir l'idée principale de chacun des paragraphes pour assurer l'efficacité de sa progression
- Assurer la continuité en relevant les termes de la chaîne de reprise
- Relire la partie rédigée pour enchaîner la suite
- Lire son texte à voix haute pour identifier les passages à reformuler
- Relire son texte en le considérant sous des angles différents (ex. : variété du vocabulaire, harmonisation des temps verbaux)
- Lire des textes produits par ses pairs ou par des expertes et experts et les comparer au sien
- Recourir à des marques, à des traces ou à des symboles pouvant servir de rappels ou d'aide-mémoire
- Utiliser les outils et les fonctions de soutien à l'apprentissage
- Soumettre son texte à la critique

Stratégies liées à la régulation

Les stratégies liées à la régulation

- S'adapter aux facteurs internes nécessaires à l'atteinte de son objectif : temps, attention, efforts, motivation
- S'adapter aux facteurs externes nécessaires à l'atteinte de son objectif : utilisation des outils à sa disposition, demande d'aide au besoin
- Cerner ses points forts et ses défis
- Évaluer dans quelle mesure les défis fixés ont été relevés
- Reconnaître ce qui peut être fait avec de l'aide et ce qui peut l'être de manière autonome
- Se fixer de nouveaux objectifs
- Dégager ce que la tâche a permis d'ajouter à ses connaissances
- Évaluer sa capacité d'adaptation à des situations de communication variées
- Situer l'apport du discours ou du texte à son bagage langagier et culturel
- Ajuster son objectif ou ses choix en fonction des rétroactions reçues ou des jugements réflexifs qui ont émergé pendant le processus
- Adopter un regard distancié sur le résultat de la tâche
- Évaluer sa démarche et les stratégies utilisées
- Évaluer son niveau d'engagement

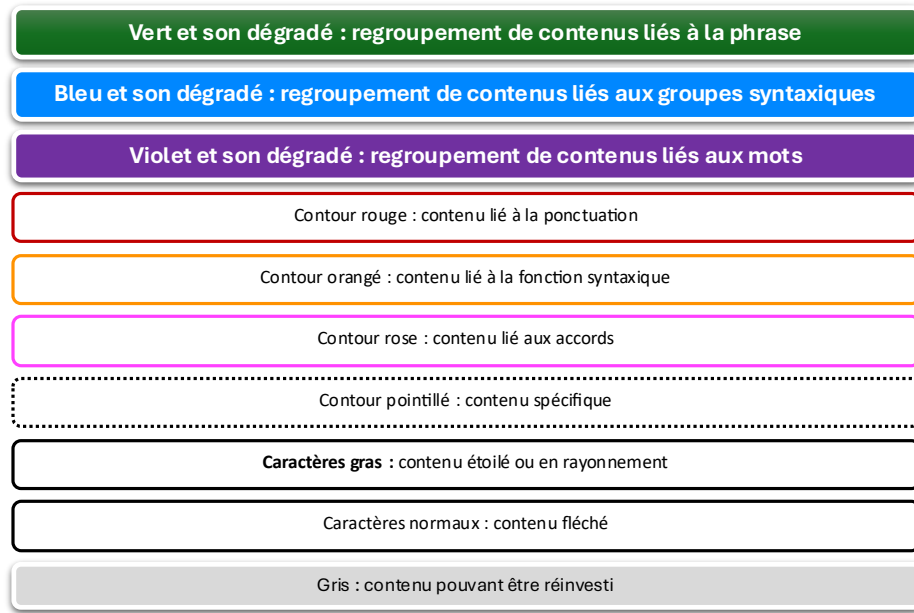
ANNEXE 3 : CARTES CONCEPTUELLES DES CONTENUS EN GRAMMAIRE DE LA PHRASE DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE

L'enseignement de la grammaire vise à mieux faire comprendre aux élèves le fonctionnement de la langue, à leur faire découvrir ses régularités et à leur faire reconnaître son caractère cohérent et structuré, dans des activités contextualisées, mais également décontextualisées. C'est par un travail systématique et réfléchi sur la langue qu'ils construiront des connaissances linguistiques et développeront des compétences d'analyse et de révision.

L'enseignante ou l'enseignant accompagne les élèves, qui recourent à un métalangage pour nommer, décrire et comprendre des phénomènes linguistiques. Ils sont amenés à observer des faits de langue et à analyser son fonctionnement, notamment en recourant aux manipulations syntaxiques ou aux caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques des classes de mots. Ces exercices et ces manipulations leur permettent de vérifier la justesse des phrases et d'assurer leur conformité aux normes.

Les cartes conceptuelles, proposées selon les cycles au primaire et les années au secondaire, présentent de façon ciblée les contenus en grammaire de la phrase qui sont à enseigner. Elles ne se substituent pas au programme.

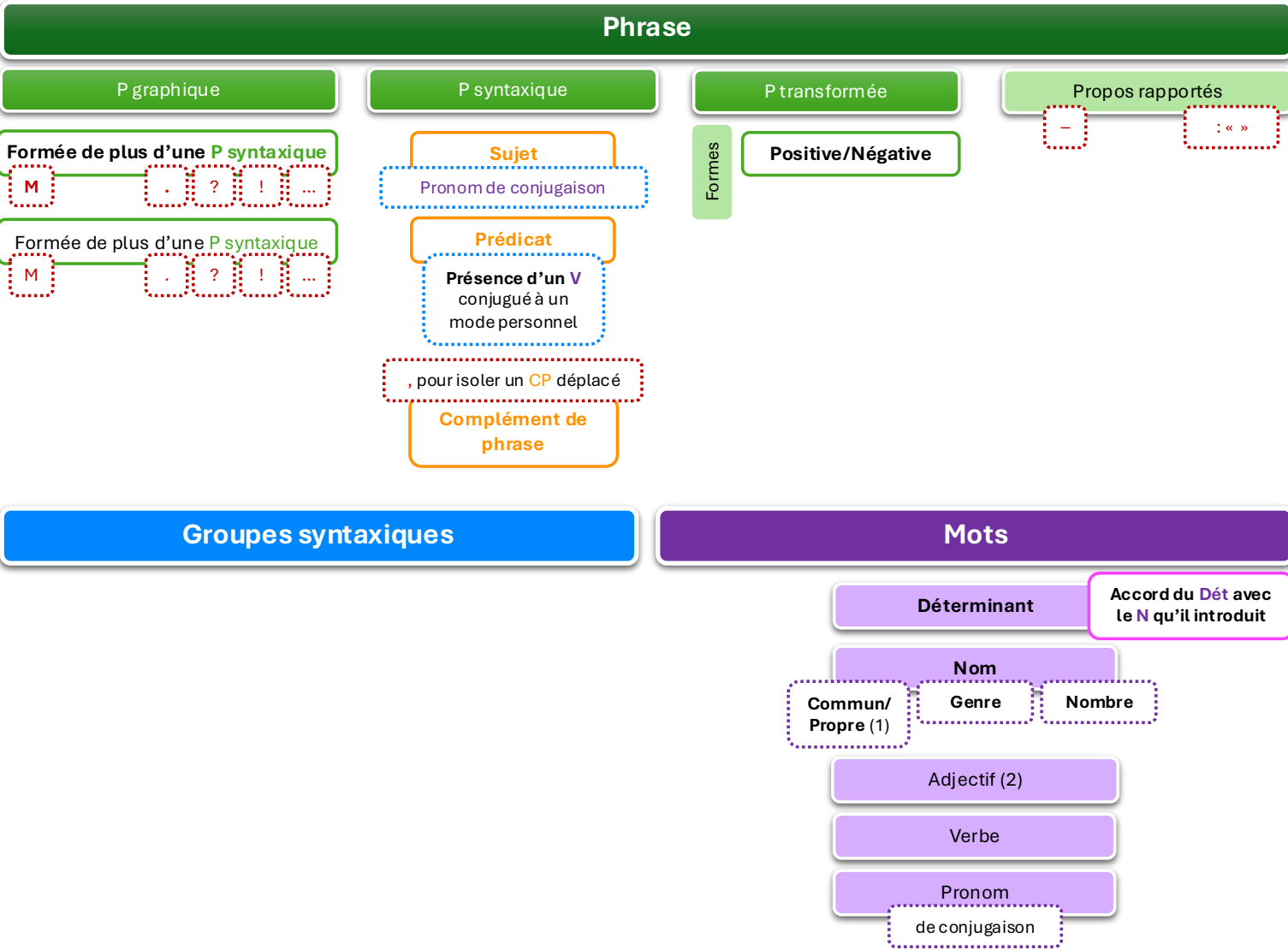
Légende des cartes conceptuelles



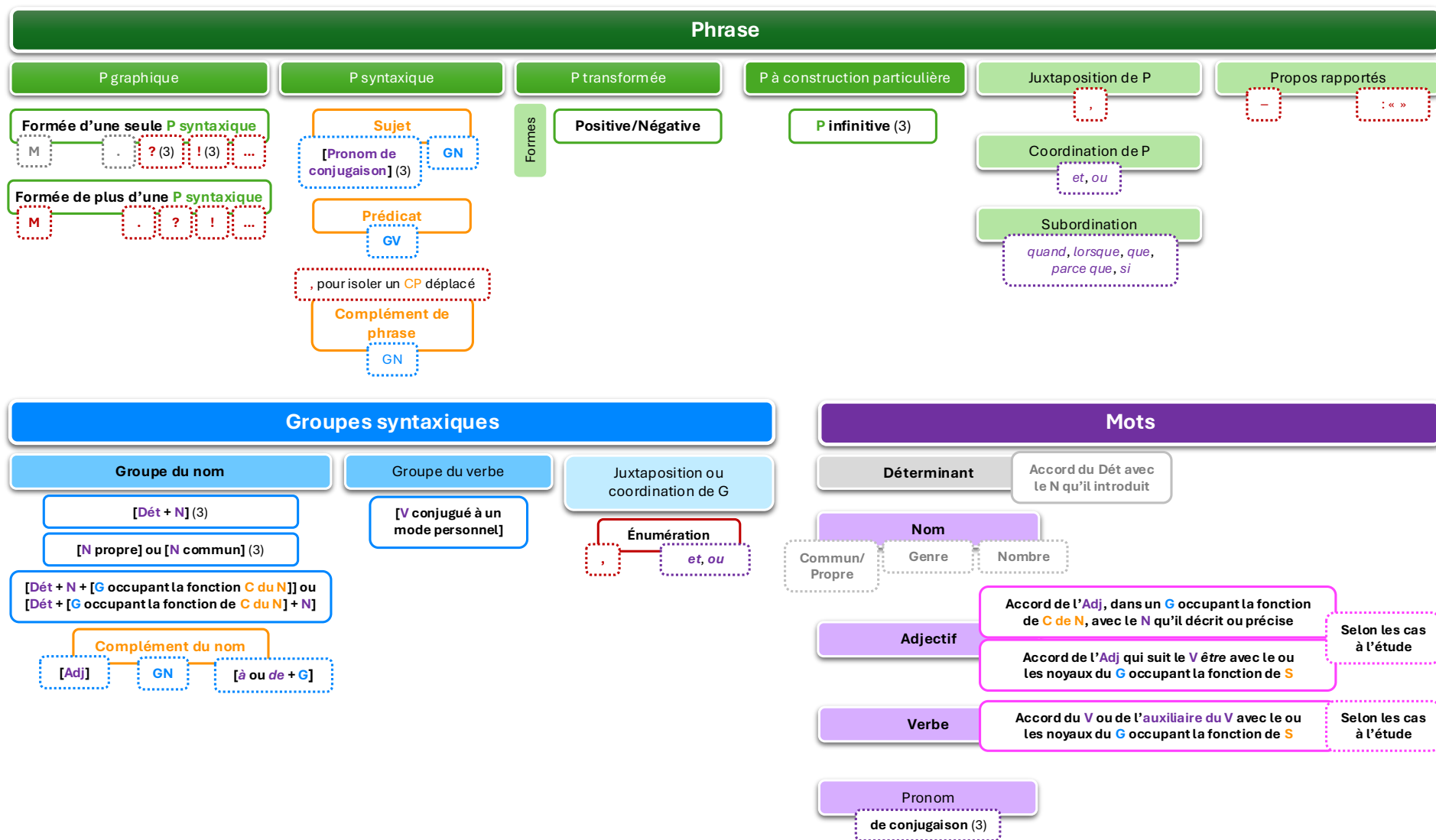
Adj :	Adjectif
Adv :	Adverbe
C :	Complément
Conj :	Conjonction
CP :	Complément de phrase
Dét :	Déterminant
G :	Groupe de mots
GN :	Groupe du nom
GV :	Groupe du verbe
M :	Majuscule
N :	Nom
P :	Phrase
PP :	Participe passé
Prép :	Préposition
S :	Sujet
V :	Verbe

[] pour encadrer des groupes de mots
() pour marquer un élément facultatif

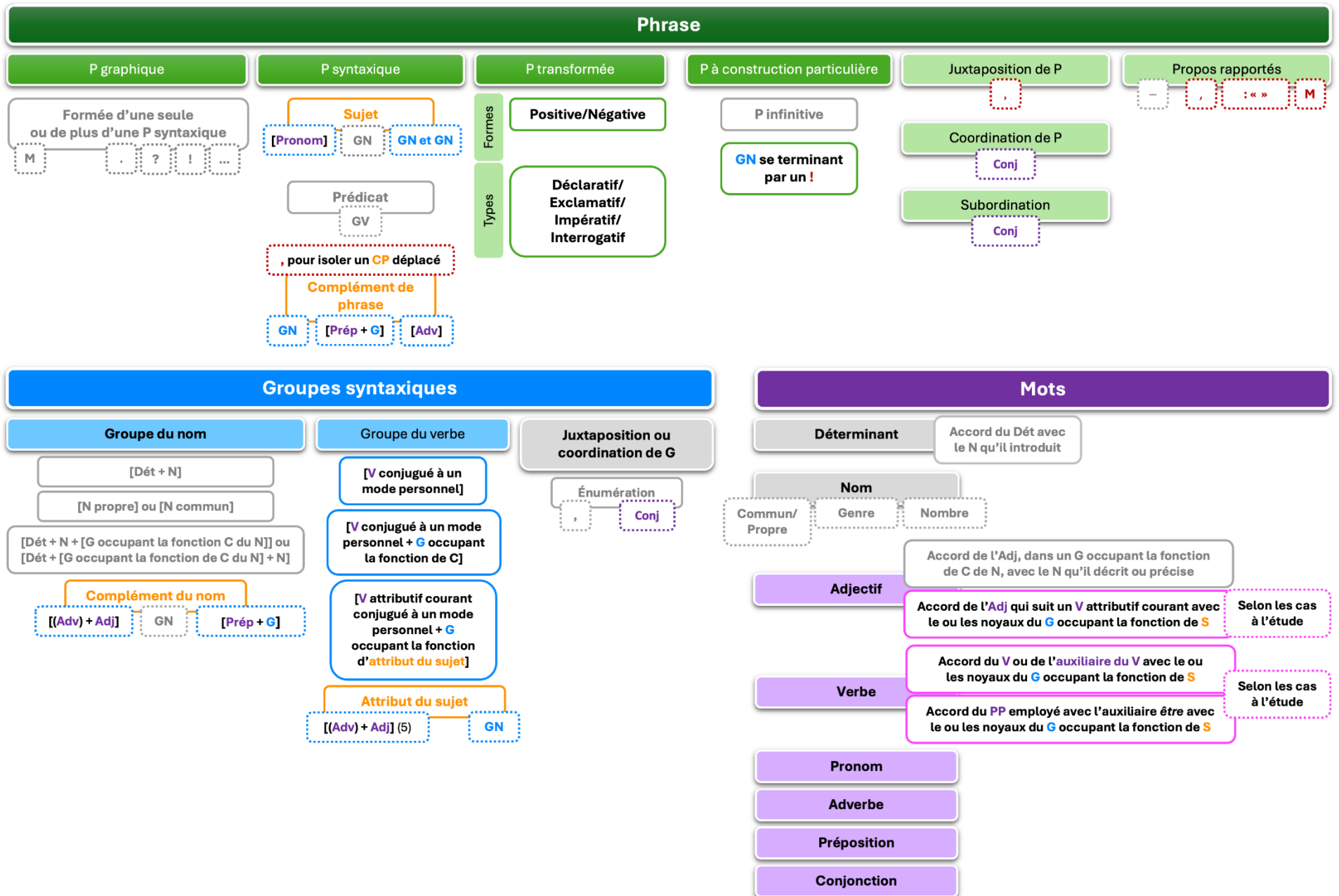
(1) :	1 ^{re} année
(2) :	2 ^e année
(3) :	3 ^e année
(5) :	5 ^e année



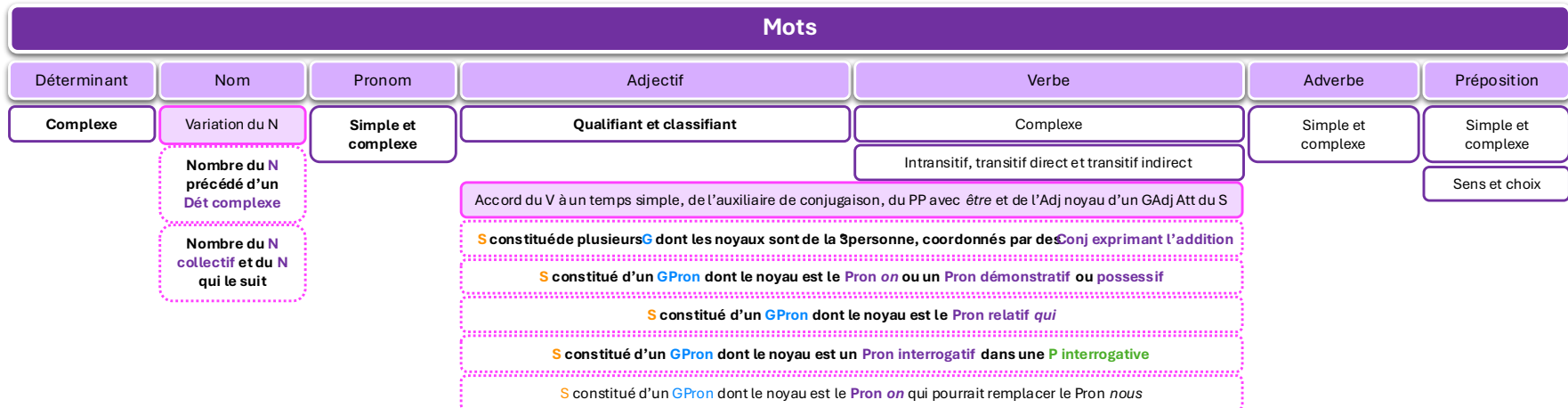
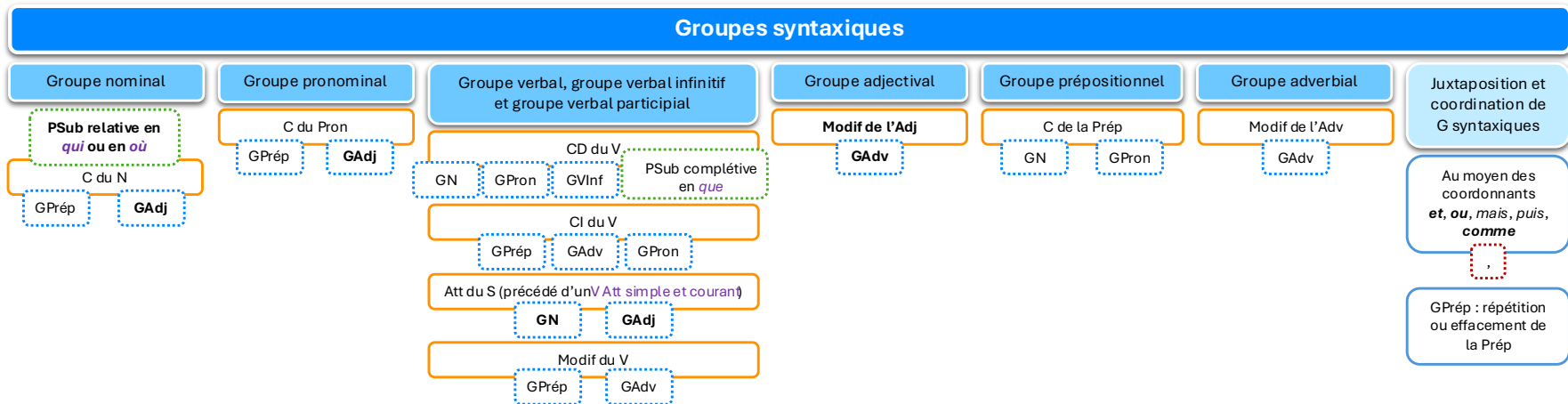
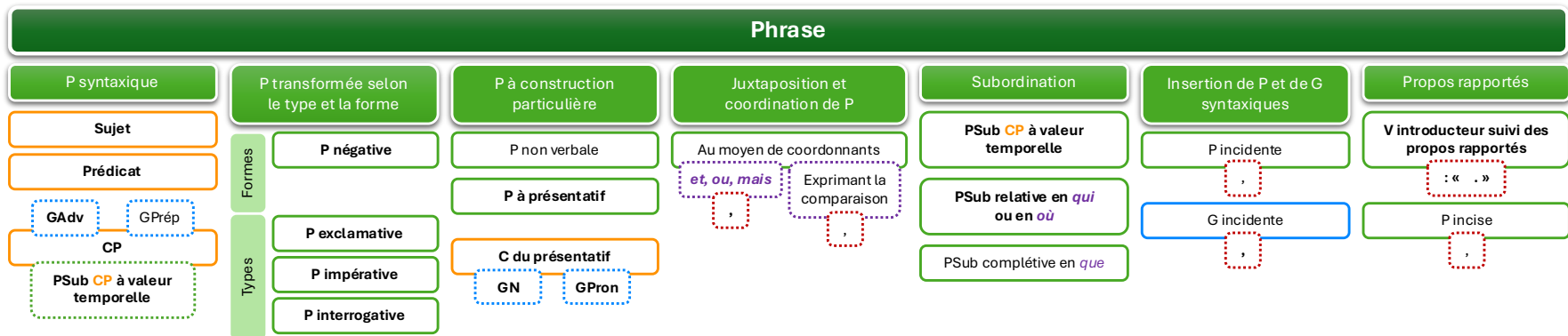
Grammaire de la phrase – 2^e cycle du primaire



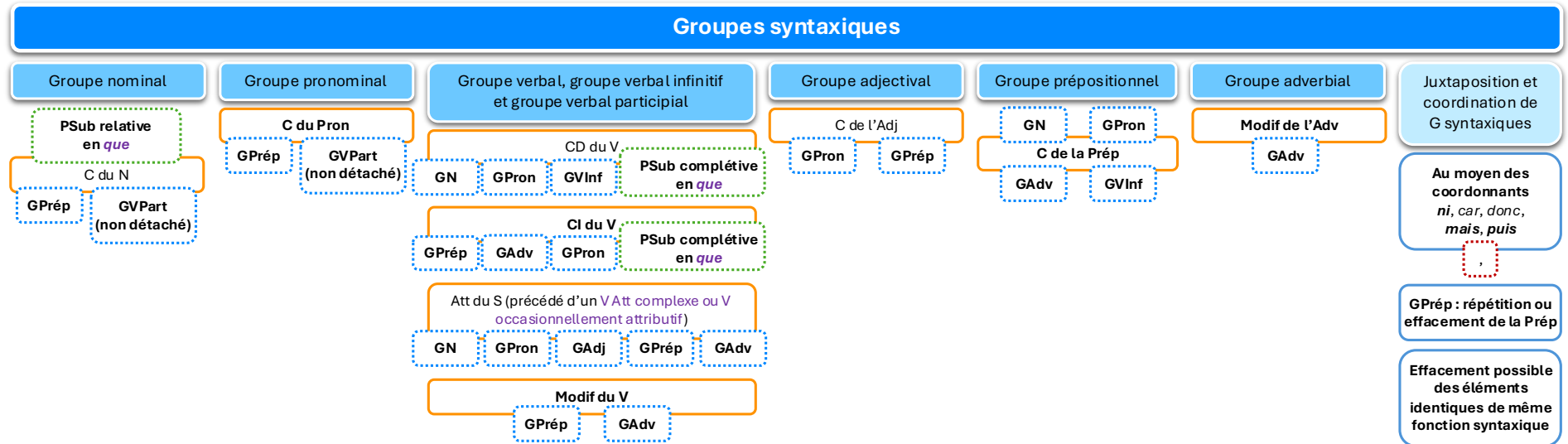
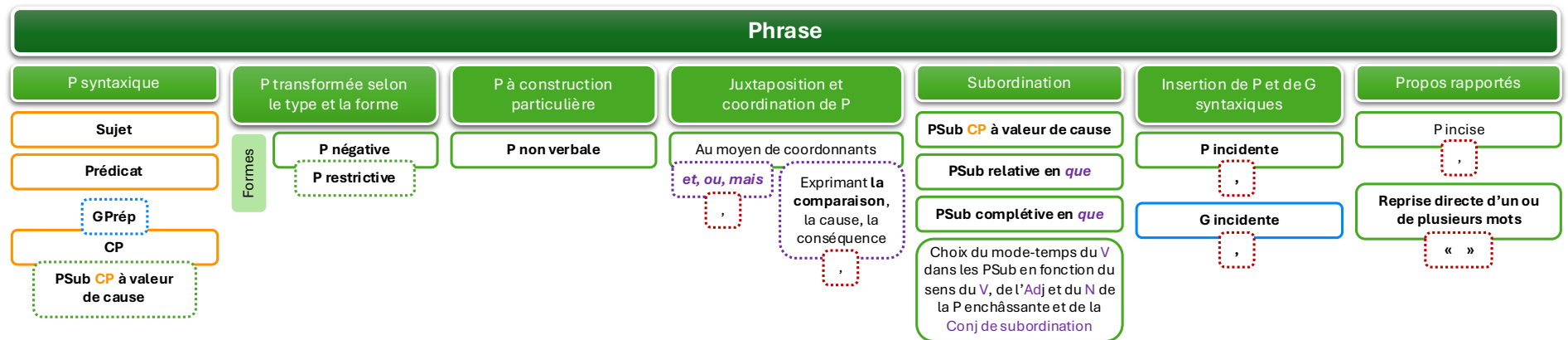
Grammaire de la phrase – 3^e cycle du primaire



Grammaire de la phrase – 1^{re} secondaire



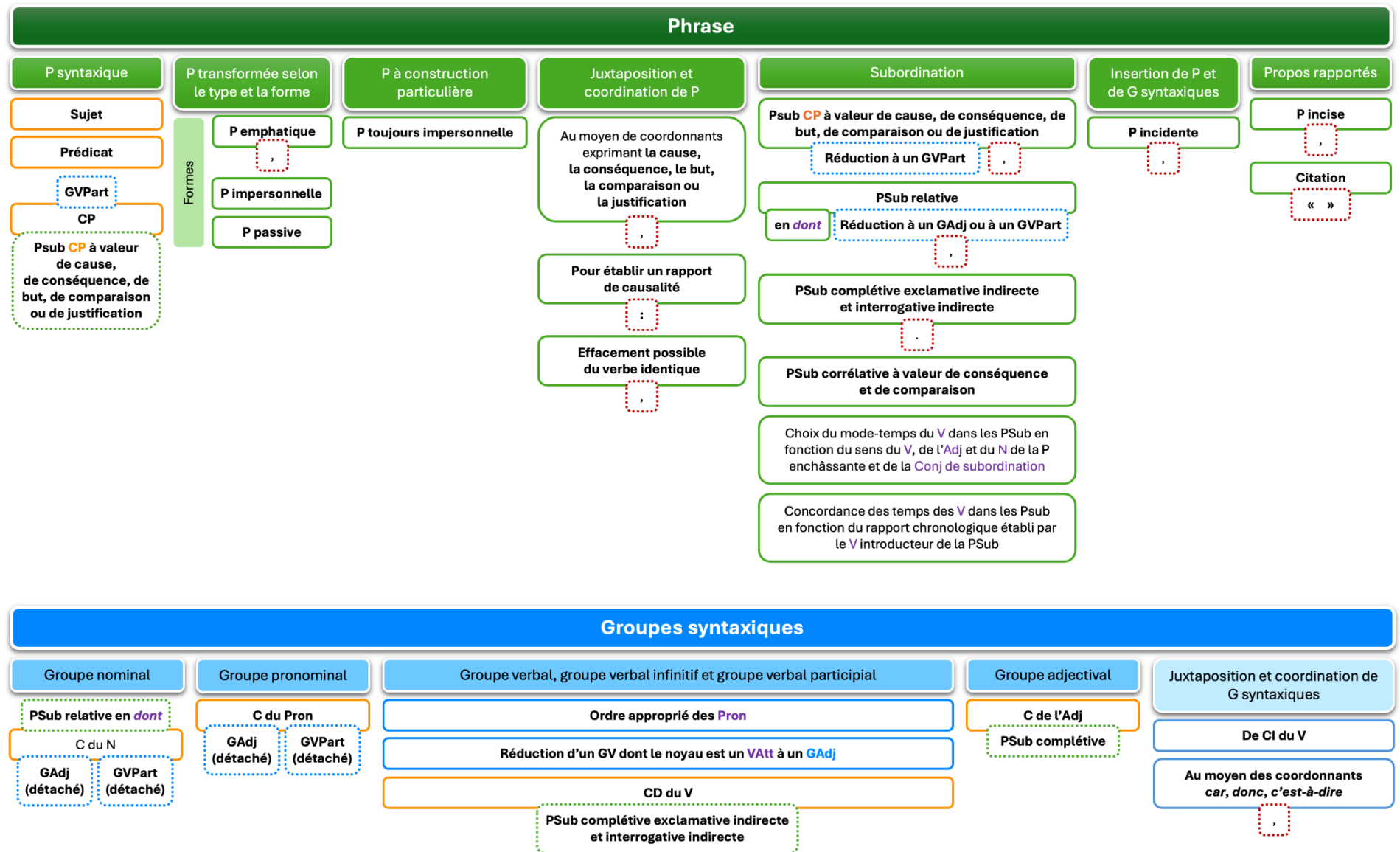
Grammaire de la phrase – 2^e secondaire



Mots

Pronom	Adjectif	Verbe	Adverbe	Préposition
Simple et complexe	Accord de l'Adj noyau d'un GAdj Att du S Adj précédé d'un VAtt complexe ou d'un V occasionnellement attributif	Complexe Intransitif, transitif direct et transitif indirect	Simple et complexe	Simple et complexe
Accord du V à un temps simple, de l'auxiliaire de conjugaison, du PP avec être et de l'Adj noyau d'un GAdj Att du S				
S constitué de plusieurs G dont les noyaux sont de personnes différentes				
S constitué d'un GPron dont le noyau est un Pron indéfini ou un Pron numéral				
S constitué d'un GPron dont le noyau est le Pron on qui pourrait remplacer le Pron nous				
S constitué d'un GVInf				
Accord du PP avec avoir				
CD du V constitué d'un GN ou d'un GPron dont le noyau est un Pron personnel				
CD du V constitué d'un GN dans les P exclamatives et interrogatives				
CD du V constitué du Pron relatif que				

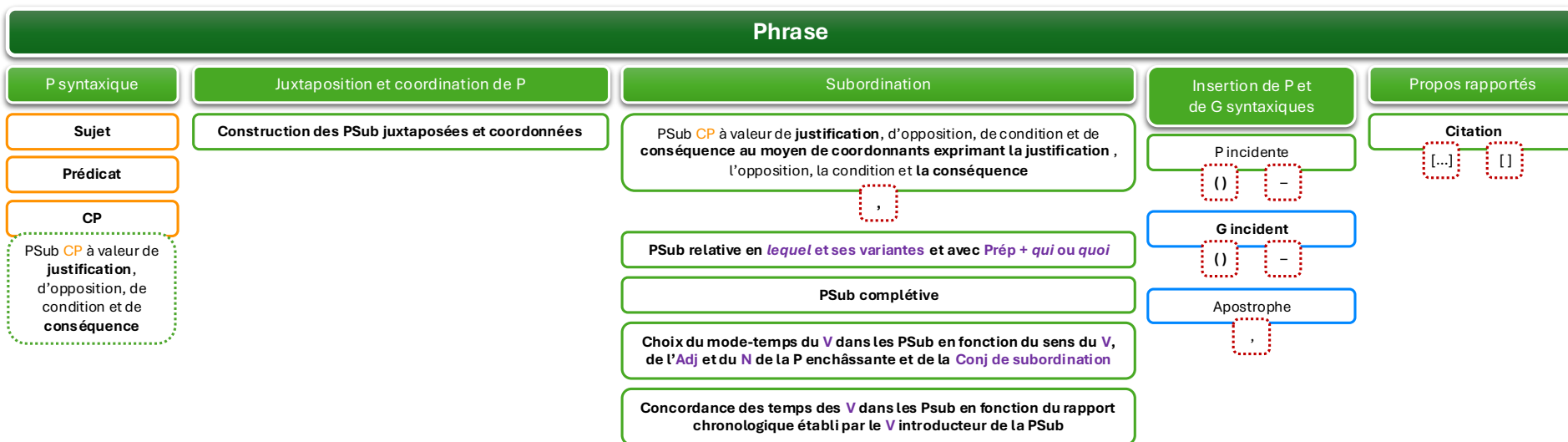
Grammaire de la phrase – 3^e secondaire



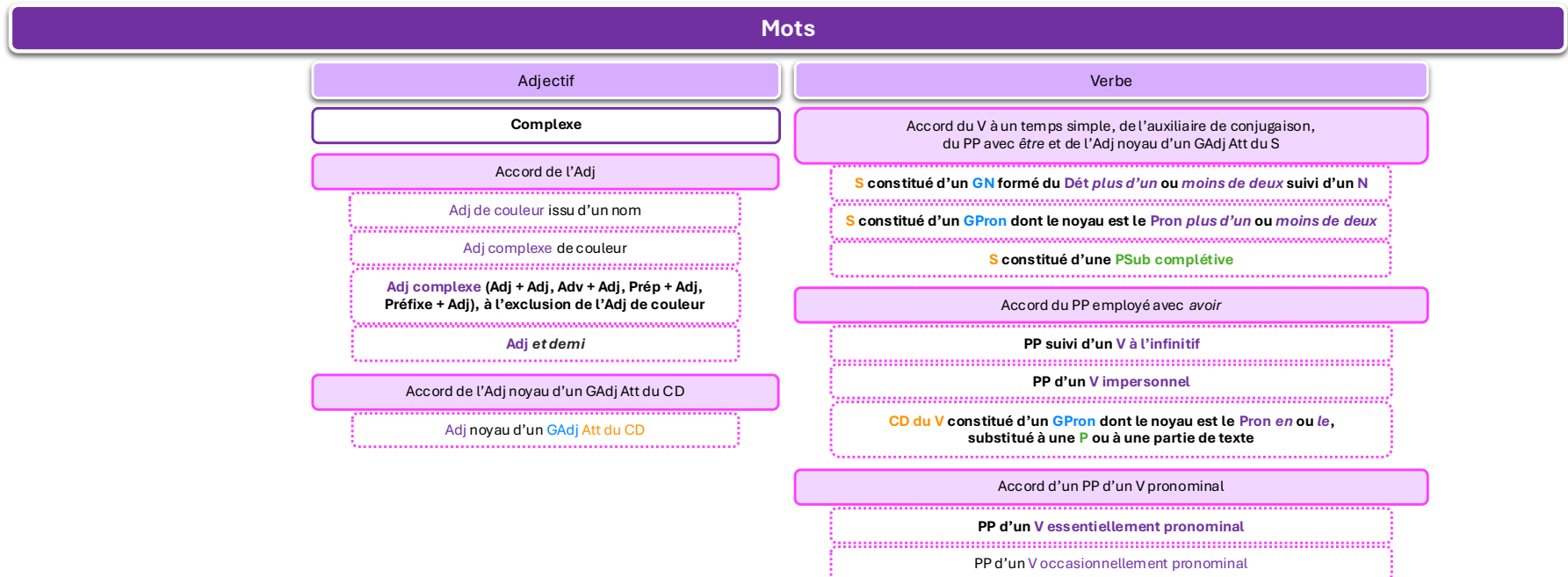
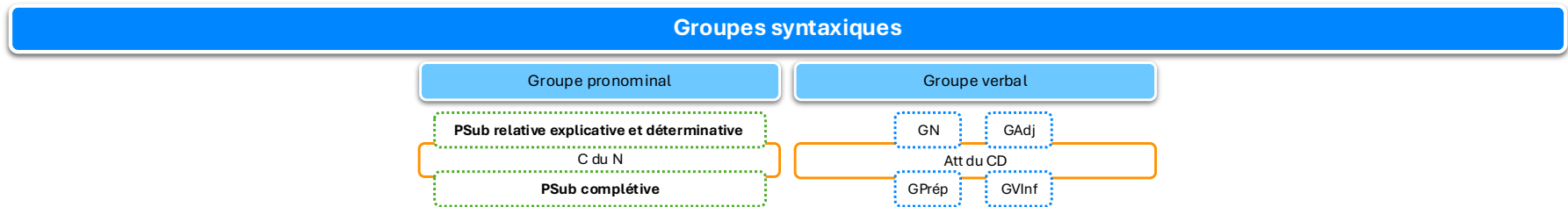
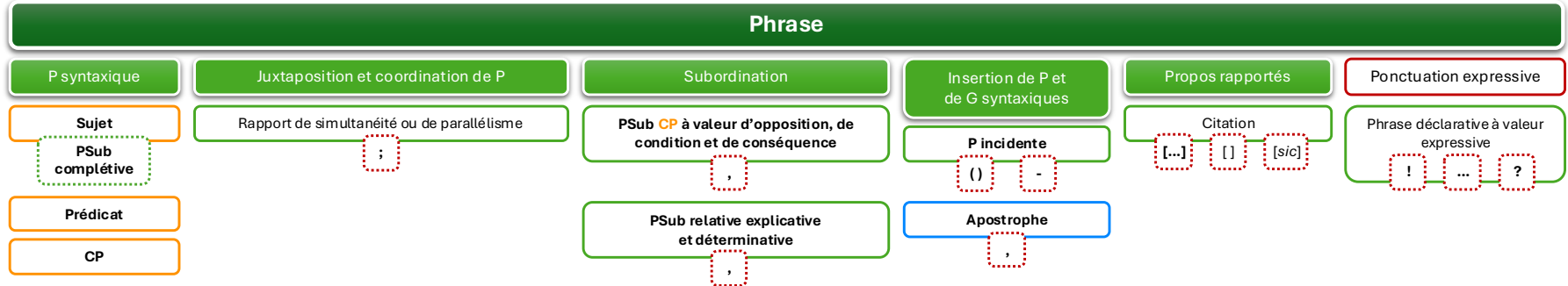
Mots

Nom	Adjectif	Verbe
Variation du N	Accord de l'Adj noyau d'un GAdj C du N ou C du Pron	Complexe
Nombre du N sans Dét	Adj précédé de plusieurs N singuliers, juxtaposés ou coordonnés par <i>ni, ainsi que, de même que</i> ou <i>comme</i> Adj noyau d'un GAdj détaché	Intransitif, transitif direct et transitif indirect
	Accord du V à un temps simple, de l'auxiliaire de conjugaison, du PP avec <i>être</i> et de l'Adj noyau d'un GAdj Att du S S constitué de plusieurs G dont les noyaux sont de la 3^e personne, coordonnés par des Conj exprimant le choix S constitué d'un GPron dont le noyau est le Pron impersonnel <i>il</i> S constitué d'un GN dont le noyau est un N collectif, avec ou sans expansion S constitué d'un GPron dont le noyau est un Pron interrogatif dans une PSub interrogative indirecte	
	Accord du PP et de l'Adj S sous-entendu, dans un GVInf ou un GVPart	
	Accord du PP employé avec <i>avoir</i> CD du V mis en relief par <i>c'est... que</i> ou <i>ce sont... que</i> dans une P emphatique	

Grammaire de la phrase – 4^e secondaire



Grammaire de la phrase – 5^e secondaire



ANNEXE 4 : REPÈRES POUR LA MENTION DES SOURCES

Les élèves recourent à différents procédés d'étayage dans leurs discours et leurs textes de genres à dominante descriptive, explicative, justificative ou argumentative, tendant vers une rigueur scientifique. Ainsi, ils puisent parfois dans des sources externes des informations comme des données chiffrées ou se basent sur les propos de spécialistes pour appuyer la véracité de leurs propos ou en augmenter le poids. La mention de ces sources consiste à indiquer l'origine des informations utilisées en les associant à une source identifiable, que ces informations soient reprises textuellement ou reformulées. Dans un discours ou dans un texte, la mention des sources permet d'attribuer les idées aux créatrices et créateurs, évitant du même coup le plagiat, mais aussi de démontrer la pertinence, la fiabilité et la crédibilité des propos en offrant à la ou au destinataire la possibilité d'en retracer l'origine et d'en vérifier la validité.

Les apprentissages liés à la mention des sources se font dans un continuum. Au primaire, les élèves apprennent à reconnaître que certaines idées ne proviennent pas d'eux-mêmes. Au 1^{er} cycle du secondaire, les élèves sont conscientisés à l'importance de mentionner les sources (contenu en appropriation). Au 2^e cycle du secondaire, ils établissent la crédibilité de leur production en mentionnant au moins *deux* éléments de publication de la source, comme le nom de l'autrice ou de l'auteur, le titre, la date de l'enregistrement ou de la publication, de même que le nom de l'éditeur, de la revue, du journal ou du diffuseur ou l'adresse Internet. Les élèves peuvent évidemment indiquer la source de façon plus complète, mais il n'est pas attendu d'eux qu'ils la présentent en respectant parfaitement un protocole bibliographique particulier. S'ils sont incités à produire une liste de leurs références (bibliographie, médiagraphie ou autre) à la fin d'un travail, ils peuvent s'appuyer sur un tel protocole sans qu'il soit attendu qu'ils le maîtrisent. Ce savoir-faire pourra être développé ultérieurement s'ils poursuivent des études postsecondaires.

Mentionner ses sources permet :

- D'attribuer les idées aux créatrices et créateurs
- De démontrer la qualité et la crédibilité des propos
- D'offrir à la ou au destinataire la possibilité de remonter à l'origine de l'information et de la valider

Plusieurs leviers existent dans le programme pour inciter les élèves à mentionner leurs sources et les amener à développer l'habitude de s'appuyer sur une démarche sérieuse et organisée lorsqu'ils recourent à des genres qui le nécessitent.

L'autrice ou l'auteur

Mentionner une autrice ou un auteur, c'est reconnaître l'origine des informations utilisées et respecter la propriété intellectuelle. C'est aussi appuyer ses propos sur une autorité, sur des sources qui confèrent à ces informations de la crédibilité. En classe, cela amène les élèves à s'interroger sur le poids relatif de cette crédibilité : qui est cette personne? Quelle est son expertise? Quelle est son intention de communication dans cette publication? La mention de l'autrice ou de l'auteur dans les éléments de la source peut servir à travailler plusieurs contenus liés à l'énonciatrice ou à l'énonciateur qui se trouvent dans la section *Intention de communication*.

La date ou l'année d'enregistrement ou de publication

La date associée à une source révèle plusieurs informations; elle indique notamment si son propos est toujours actuel et demeure pertinent pour le discours ou le texte. Une date d'enregistrement ou de publication plus ancienne importe moins dans des domaines où les savoirs sont stables et où des textes fondateurs font autorité, comme la littérature, les arts visuels ou la philosophie. Toutefois, dans des domaines où la recherche évolue rapidement, comme la médecine, l'environnement, la technologie ou les sciences sociales, les sources doivent avoir été récemment publiées. Les élèves doivent apprendre à se poser des questions sur la date d'enregistrement ou de publication, sur le thème de leur recherche et sur le lien entre les deux. Des contenus portant sur cet élément de publication se trouvent dans la partie portant sur le contexte, dans la section *Intention de communication*.

Le titre et l'éditeur, la revue, le journal ou le diffuseur

Préciser la provenance de la source permet d'en évaluer la fiabilité et la crédibilité en fonction de l'organisation qui la diffuse, que ce soit sur support papier ou numérique. Le titre est par exemple associé à un éditeur, à une revue, à un journal ou à un diffuseur. Les élèves sont ainsi amenés à se poser plusieurs questions. L'information est-elle validée par un comité de spécialistes externe? L'éditeur, la revue, le journal ou le diffuseur est-il un organisme gouvernemental ou une entreprise à but lucratif? Quelle est la ligne éditoriale? Se base-t-on habituellement sur des faits ou sur des opinions? Les références sont-elles fournies? Ces questions peuvent servir de point de départ pour travailler les contenus liés à l'énonciatrice ou à l'énonciateur de même qu'au contexte, qui se trouvent eux aussi dans la section *Intention de communication*.

L'intégration des éléments d'une source dans un discours ou dans un texte et la ponctuation qui y est associée

À partir du 2^e cycle du secondaire, certains éléments de la source doivent être intégrés directement dans le texte, au moyen de diverses ressources langagières et culturelles. Ce contenu est en appropriation en 3^e secondaire, en consolidation en 4^e secondaire et en réutilisation en 5^e secondaire. Comme il est attendu des élèves qu'ils n'intègrent qu'un minimum de deux éléments, il importe de leur faire remarquer l'importance du choix des éléments sélectionnés. Ainsi, choisir de mentionner la date de publication peut montrer que l'on accorde de l'importance à la récence d'une information, alors que le nom de la revue peut donner un indice sur la crédibilité de celle-ci.

Voici quelques exemples de mentions d'un documentaire, d'un article de vulgarisation scientifique et d'un reportage pour lesquelles des ressources langagières et culturelles sont mobilisées.

Un documentaire est la source

Gonstalla, Esther (2022). *Le livre des océans : tout ce que vous devez savoir en 50 infographies*. Plume de carotte.

On recourt au discours indirect :

Gonstalla a mentionné dans le documentaire *Le livre des océans : tout ce que vous devez savoir en 50 infographies* que 25 % de ce qui vit dans l'océan dépend directement des récifs coralliens.

Esther Gonstalla a d'ailleurs mentionné dans un documentaire en 2022 que 25 % de ce qui vit dans l'océan dépend directement des récifs coralliens.

Un article de vulgarisation scientifique est la source

Gougis, Lise (2024). *L'océan, rempart contre le réchauffement*. *Science et vie junior*. <https://science-et-vie-junior.fr/article-magazine/svt/locean-rempart-contre-le-rechauffement>

On recourt au discours direct :

Dans la revue *Science et vie junior*, Lise Gougis a mentionné ceci : « Nos meilleures alliées dans la lutte contre le réchauffement climatique sont des algues microscopiques : le phytoplancton. »

« Nos meilleures alliées dans la lutte contre le réchauffement climatique sont des algues microscopiques : le phytoplancton », écrivait Lise Gougis en 2024 dans la revue *Science et vie junior*.

Un reportage est la source

Biscotti, Lorène (2018). *Chronique : Gulf Stream* [vidéo]. Curio – CBC/Radio-Canada. <https://curio.ca/fr/catalog/ad8aef22-6fcd-4bcf-9fff-042a55eb134f>

On recourt aux parenthèses pour donner la source :

En 2015, alors que des records de chaleur frappaient toute la planète, un groupe de chercheurs a détecté une masse d'eau anormalement froide au sud du Groenland, émettant l'hypothèse que c'était là le signe du ralentissement de la boucle océanique créée par l'équilibre fragile des courants chauds et froids (Lorène Biscotti, 2018).

En 2015, alors que des records de chaleur frappaient toute la planète, un groupe de chercheurs a détecté une masse d'eau anormalement froide au sud du Groenland, émettant l'hypothèse que c'était là le signe du ralentissement de la boucle océanique créée par l'équilibre fragile des courants chauds et froids (Biscotti, *Chronique : Gulf Stream*).

En 2015, alors que des records de chaleur frappaient toute la planète, un groupe de chercheurs a détecté une masse d'eau anormalement froide au sud du Groenland, émettant l'hypothèse que c'était là le signe du ralentissement de la boucle océanique créée par l'équilibre fragile des courants chauds et froids (Biscotti, <https://curio.ca/fr/catalog/ad8aef22-6fcd-4bcf-9fff-042a55eb134f>).

ANNEXE 5 : MARQUES DU MODE-TEMPS ET DE LA PERSONNE GRAMMATICALE

Les verbes sont beaucoup plus réguliers qu'ils n'y paraissent, y compris les verbes dits « irréguliers ». Séparer le radical de la terminaison et identifier les marques du mode-temps et de la personne grammaticale permet de mettre ces régularités en exergue. Il faut préciser que les verbes les plus fréquents²⁰ ne sont pas inclus dans ce tableau puisqu'ils sont très irréguliers.

Tableau des régularités des verbes aux temps simples de l'indicatif

	Indicatif								
	Présent		Imparfait	Futur simple		Conditionnel présent		Passé simple	
Marques de mode-temps	∅		1 ^{re} s. <i>ai</i> 2 ^e s. <i>ai</i> 3 ^e s. <i>ai</i> 1 ^{re} pl. <i>i</i> 2 ^e pl. <i>l</i> 3 ^e pl. <i>ai</i>	Verbe en -er	Autres verbes	Verbe en -er	Autres verbes	Verbe en -er	Autres verbes
				<i>er</i>	<i>r</i>	1 ^{re} s. <i>er-ai</i> 2 ^e s. <i>er-ai</i> 3 ^e s. <i>er-ai</i> 1 ^{re} pl. <i>er-i</i> 2 ^e pl. <i>er-i</i> 3 ^e pl. <i>er-ai</i>	1 ^{re} s. <i>r-ai</i> 2 ^e s. <i>r-ai</i> 3 ^e s. <i>r-ai</i> 1 ^{re} pl. <i>r-i</i> 2 ^e pl. <i>r-i</i> 3 ^e pl. <i>r-ai</i>	1 ^{re} s. <i>a</i> 2 ^e s. <i>a</i> 3 ^e s. <i>a</i> 1 ^{re} pl. <i>â</i> 2 ^e pl. <i>â</i> 3 ^e pl. <i>è</i>	1 ^{re} s. <i>i, in, u</i> 2 ^e s. <i>i, in, u</i> 3 ^e s. <i>i, in, u</i> 1 ^{re} pl. <i>î, îñ, û</i> 2 ^e pl. <i>î, îñ, û</i> 3 ^e pl. <i>i, in, u</i>
Marques de personne	Verbe en -er	Autres verbes	1 ^{re} s. <i>s</i> 2 ^e s. <i>s</i> 3 ^e s. <i>t</i> 1 ^{re} pl. <i>ons</i> 2 ^e pl. <i>ez</i> 3 ^e pl. <i>ent</i>	1 ^{re} s. <i>ai</i> 2 ^e s. <i>as</i> 3 ^e s. <i>a</i> 1 ^{re} pl. <i>ons</i> 2 ^e pl. <i>ez</i> 3 ^e pl. <i>ont</i>		1 ^{re} s. <i>s</i> 2 ^e s. <i>s</i> 3 ^e s. <i>t</i> 1 ^{re} pl. <i>ons</i> 2 ^e pl. <i>ez</i> 3 ^e pl. <i>ent</i>		Verbe en -er	Autres verbes
	1 ^{re} s. <i>e</i>	1 ^{re} s. <i>s</i>						1 ^{re} s. <i>i</i>	1 ^{re} s. <i>s</i>
	2 ^e s. <i>es</i>	2 ^e s. <i>s</i>						2 ^e s. <i>s</i>	2 ^e s. <i>s</i>
	3 ^e s. <i>e</i>	3 ^e s. <i>t</i>						3 ^e s. <i>∅</i>	3 ^e s. <i>t</i>
	1 ^{re} pl. <i>ons</i>	1 ^{re} pl. <i>ons</i>						1 ^{re} pl. <i>mes</i>	1 ^{re} pl. <i>mes</i>
	2 ^e pl. <i>ez</i>	2 ^e pl. <i>ez</i>						2 ^e pl. <i>tes</i>	2 ^e pl. <i>tes</i>
	3 ^e pl. <i>ent</i>	3 ^e pl. <i>ent</i> ou <i>ont</i>						3 ^e pl. <i>rent</i>	3 ^e pl. <i>rent</i>

²⁰ Aller, avoir, devoir, dire, être, faire, pouvoir, venir, voir et vouloir.

Le tableau suivant met en évidence le radical, la marque du mode-temps et la marque de la personne des verbes *débuter*, *appeler*, *décevoir* et *craindre*. Le premier se conjugue de façon très régulière, comme le verbe *aimer*. Les trois autres sont à apprendre en 2^e et en 4^e secondaire, car le radical à certains temps peut être source de difficultés en orthographe lexicale.

Tableau distinguant le radical, la marque du mode-temps ainsi que la marque de la personne des verbes *débuter*, *appeler*, *décevoir* et *craindre* aux temps simples de l'indicatif

Mode indicatif		Présent		Imparfait			Passé simple			Futur simple			Conditionnel présent		
Verbe	Personne singulier (s.) ou pluriel (pl.)	Radical	Marque personne grammaticale	Radical	Marque mode-temps	Marque personne grammaticale	Radical	Marque mode-temps	Marque personne grammaticale	Radical	Marque mode-temps	Marque personne grammaticale	Radical	Marque mode-temps	Marque personne grammaticale
Débuter	1 ^{re} s.	début	e	début	ai	s	début	a	i	début	er	ai	début	er-ai	s
	2 ^e s.	début	es	début	ai	s	début	a	s	début	er	as	début	er-ai	s
	3 ^e s.	début	e	début	ai	t	début	a	–	début	er	a	début	er-ai	t
	1 ^{re} pl.	début	ons	début	i	ons	début	â	mes	début	er	ons	début	er-i	ons
	2 ^e pl.	début	ez	début	i	ez	début	â	tes	début	er	ez	début	er-i	ez
	3 ^e pl.	début	ent	début	ai	ent	début	è	rent	début	er	ont	début	er-ai	ent
Appeler	1 ^{re} s.	appell	e	appel	ai	s	appel	a	i	appell	er	ai	appell	er-ai	s
	2 ^e s.	appell	es	appel	ai	s	appel	a	s	appell	er	as	appell	er-ai	s
	3 ^e s.	appell	e	appel	ai	t	appel	a	–	appell	er	a	appell	er-ai	t
	1 ^{re} pl.	appel	ons	appel	i	ons	appel	â	mes	appell	er	ons	appell	er-i	ons
	2 ^e pl.	appel	ez	appel	i	ez	appel	â	tes	appell	er	ez	appell	er-i	ez
	3 ^e pl.	appell	ent	appel	ai	ent	appel	è	rent	appell	er	ont	appell	er-ai	ent
Décevoir	1 ^{re} s.	déçoi	s	décev	ai	s	déç	u	s	décev	r	ai	décev	r-ai	s
	2 ^e s.	déçoi	s	décev	ai	s	déç	u	s	décev	r	as	décev	r-ai	s
	3 ^e s.	déçoi	t	décev	ai	t	déç	u	t	décev	r	a	décev	r-ai	t
	1 ^{re} pl.	décev	ons	décev	i	ons	déç	û	mes	décev	r	ons	décev	r-i	ons
	2 ^e pl.	décev	ez	décev	i	ez	déç	û	tes	décev	r	ez	décev	r-i	ez
	3 ^e pl.	déçoiv	ent	décev	ai	ent	déç	u	rent	décev	r	ont	décev	r-ai	ent
Craindre	1 ^{re} s.	crain	s	craign	ai	s	craign	i	s	craind	r	ai	craind	r-ai	s
	2 ^e s.	crain	s	craign	ai	s	craign	i	s	craind	r	as	craind	r-ai	s
	3 ^e s.	crain	t	craign	ai	t	craign	i	t	craind	r	a	craind	r-ai	t
	1 ^{re} pl.	craign	ons	craign	i	ons	craign	î	mes	craind	r	ons	craind	r-i	ons
	2 ^e pl.	craign	ez	craign	i	ez	craign	î	tes	craind	r	ez	craind	r-i	ez
	3 ^e pl.	craign	ent	craign	ai	ent	craign	i	rent	craind	r	ont	craind	r-ai	ent

Programme de formation de l'école québécoise